

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF İKLİMİ ALGISI, BAŞARI DUYGUSU VE
MOTİVASYON: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK
BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVER ASLAN

GAZİANTEP
MAYIS 2024

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**SINIF İKLİMİ ALGISI, BAŞARI DUYGUSU VE
MOTİVASYON: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE
YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVER ASLAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mahmut KALMAN

GAZİANTEP
MAYIS 2024

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Sever ASLAN**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı :** Temel Eğitim Ana Bilim Dalı - Sınıf Eğitimi**Tezin Başlığı :** Sınıf İklimi Algısı, Başarı Duygusu ve Motivasyon: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma**Tezin Savunma Tarihi :** 08/05/2024

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Mahmut KALMAN

Doç. Dr. Emrullah AKCAN (Jüri Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Akif ERBAŞ

İmzası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın intihal oranının yasal çerçeveler içerisinde olduğunu; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Sever ASLAN

Öğrenci Numarası: 212625111036

Tezin Savunma Tarihi: 08/05/2024

ÖNSÖZ

Geleceğimizin mimarları olan öğrencilerin, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşabilmelerinde sınıf iklimi önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duygusu algıları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin başarı duygusunu ve akademik motivasyonunu etkileyen sınıf özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, çalışmamı yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle bilimsel kuramlar çerçevesinde şekillendiren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mahmut KALMAN'a, beni yüksek lisans yapmaya teşvik eden, her aşamada bana destek olan eski müdür yardımcım ve değerli arkadaşım Seyfettin KAPAT'a, uygulamaların yapıldığı okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerine, araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca beni hiç yalnız bırakmayan, sevgilerini ve maddi-manevi desteklerini hiç esirgemeyen başta babam Müslüm ASLAN'a, annem Zahide ASLAN'a ve çok değerli AİLEM'e tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Sever ASLAN

Mayıs-2024

ÖZET

SINIF İKLİMİ ALGISI, BAŞARI DUYGUSU VE MOTİVASYON: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

ASLAN, Sever
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Mayıs-2024, 112 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duygusu algıları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve öğrencilerin başarı duygusunu ve akademik motivasyonunu etkileyen sınıf özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırmada, nitel ve nicel araştırmanın bir arada yapılmasına olanak tanıyan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki örnekleme, Gaziantep ili Nizip ilçesindeki resmi ilkokullarda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 804 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise sınıf iklimi algıları yüksek ve düşük düzeyde olan sınıflarda görev yapan 6 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği, Başarı Duygusu Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan 15 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, SPSS 25.0 paket programı kullanılarak, nitel verileri ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; sınıf iklimi algısı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, sınıf iklimi algısı ile akademik motivasyon arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, akademik başarı duygusu algıları ile akademik motivasyon algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin sınıf iklimini destekleyen etmenler ve sınıf iklimine engel etmenler şeklinde iki gruba ayrıldığı, sınıf kuralları ve disiplini hakkındaki görüşlerinin ise, sınıf kuralları ve yönetimi, öğretmen tutum ve davranışları ve çocuk odaklı yaklaşım şeklinde üç gruba ayrıldığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sınıf iklimi, başarı duygusu, akademik motivasyon, ilkokul öğrencileri

ABSTRACT

PERCEPTION OF CLASSROOM CLIMATE, SENSE OF ACHIEVEMENT AND MOTIVATION: A STUDY ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS

ASLAN, Sever
Master's Thesis
Department of Primary Education
Division of Classroom Teaching
Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
May-2024, 112 pages

The purpose of this study is to examine the relationship between 4th-grade primary school students' perceptions of classroom climate, their sense of achievement, and academic motivation and to identify classroom characteristics that affect students' sense of achievement and academic motivation. The study employed a mixed research method, which allows for the integration of qualitative and quantitative research approaches. In the quantitative dimension of the study, the sample consisted of 804 4th-graders attending public primary schools in the Nizip district of Gaziantep province during the 2023-2024 academic year. In the qualitative dimension, the study group comprised 6 classroom teachers working in classrooms with high and low levels of classroom climate perceptions. Quantitative data were collected using the What's Happening in This Classroom Scale, the Sense of Achievement Scale, and the Academic Motivation Scale. Qualitative data were gathered through an interview form consisting of 15 open-ended questions developed by the researcher. The quantitative data were analyzed using the SPSS 25.0 software package, while the qualitative data were content-analyzed. The analysis revealed a positive, low-level significant relationship between classroom climate perception and sense of academic achievement, a negative, low-level significant relationship between classroom climate perception and academic motivation, and no significant relationship between sense of academic achievement perceptions and academic motivation. Additionally, it was observed that teachers' views on classroom climate were divided into two groups: factors supporting classroom climate and factors preventing classroom climate. Their views on classroom rules and discipline were also categorized into three groups: classroom rules and management, teacher attitudes and behaviors, and a child-oriented approach.

Keywords: Classroom climate, sense of achievement, academic motivation, primary school students

İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
TEZ ONAY SAYFASI	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
EKLER.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul İklimi	7
2.1.1. Açık Örgütün İklimi	9
2.1.1.1. Açık İklim	9
2.1.1.2. Kapalı İklim	10
2.1.2. Sağlıklı Örgüt İklimi	10
2.1.3. Okul İklimi Boyutları	11
2.1.3.1. Demokratiklik ve Okula Adanma	11
2.1.3.2. Liderlik ve Etkileşim.....	11
2.1.3.3. Başarı Etkenleri.....	12
2.1.3.4. Samimiyet	12
2.1.3.5. Çatışma.....	13

2.1.3.6. Hoy ve Miskel'in Okul İklimi Boyutları.....	13
2.1.3.7. Thomas ve Slater'in (1972) Okul İklimi Boyutları.....	14
2.1.3.8. Anderson'un (1982) Okul İklimi Boyutları.	15
2.1.3.9. Hoy, Smith ve Sweetland'ın (2002) Okul İklimi Boyutları.	15
2.1.4. Okul İkliminin Çeşitleri	16
2.1.4.1. Açık İklim	17
2.1.4.2. Kapalı İklim	18
2.1.4.3. Bağımlı İklim	18
2.1.4.4. Serbest İklim	18
2.1.5. Okul İkliminde Taraflar	19
2.1.5.1. Okul İklimi ve Öğretmenler	19
2.1.5.2. Okul İklimi ve Yöneticiler	19
2.1.5.3. Okul İklimi ve Öğrenciler	20
2.1.5.4. Okul İklimi ve Veliler	20
2.2. Sınıf İklimi	21
2.2.1. Sınıf İklimini Etkileyen Faktörler	23
2.2.2. Sınıf İklimi Belirleyicileri/Değişkenleri	23
2.2.3. Sınıf İkliminin Eğitimdeki Yeri	25
2.2.4. Sınıf İkliminin Önemi	25
2.2.5. Sınıf İkliminin Taksonomisi	26
2.2.6. Sınıf İkliminin Öğeleri	26
2.2.6.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	27
2.2.6.2. Öğrenci-Öğrenci İlişkileri	27
2.2.7. Akademik Yeterlilik.....	28
2.2.8. Sınıfta Bulunmaya İlişkin Doyum	28
2.2.9. Sınıf İklimini Etkileyen Faktörler	28
2.2.10.1. Öğrenci.....	29
2.2.10.2. Sınıf İçi İletişim.....	29
2.2.10.3. Sınıfın ve Okulun Fiziki Yapısı	29
2.2.10.4. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemi	29
2.2.10.5. Öğretmen.....	30
2.3. Başarı	31
2.3.1. Başarı Duygusu	32

2.4. Motivasyon.....	33
2.4.1. Motivasyon Teorileri.....	34
2.4.1.1. Hedef Teorisi.....	36
2.4.2.2. Sosyal Bilişsel Teori	37
2.5. Sınıf İklimi İle Başarı Duygusu İlişkisi	37
2.6. Sınıf İklimi İle Motivasyonun İlişkisi	39
2.7. Motivasyon İle Başarı Duygusu İlişkisi.....	39
2.8. İlgili Araştırmalar.....	40
2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Katılımcılar	46
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği.....	49
3.3.2. Başarı Duygusu Ölçeği	50
3.3.3. Akademik Motivasyon Ölçeği	50
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	51
3.4. Veri Toplama Süreci	51
3.5. Verilerin Analizi.....	52
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	54
3.6.1 İnandırıcılık.....	54
3.6.2 Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik).....	54
3.6.3 İç Güvenirlik (Tutarlık).....	55
3.6.4 Dış Güvenirlik (Doğrulanabilirlik)	55

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	56
4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.1.4.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular	58
4.1.4.2. Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	60
4.1.4.3. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	64
4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.1.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
4.2 Nitel Verilere İlişkin Bulgular	71
4.2.1 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç	81
5.2. Nitel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	85

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

6.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	89
6.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	89
6.3 Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	90

KAYNAKLAR	91
EKLER.....	105
İZİNLER.....	110
ÖZGEÇMİŞ.....	112
VITAE	112

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa no

Tablo 1. Nicel Aşamaya Katılım Gösteren Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.....	47
Tablo 2. Nitel Aşamaya Katılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler	49
Tablo 3.Sınıf İklimine İlişkin Betimsel Bulgular.....	56
Tablo 4. Akademik Başarı Duygusuna İlişkin Betimsel Bulgular	57
Tablo 5. Akademik Motivasyon Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular	57
Tablo 6. Sınıf İklimi Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	58
Tablo 7. Başarı Duygusu Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.	58
Tablo 8. Akademik Motivasyon Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	59
Tablo 9. Sınıf İklimi Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	60
Tablo 10. Başarı Duygusu Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	61
Tablo 11. Akademik Motivasyon Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	62
Tablo 12. Sınıf İklimi Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	64
Tablo 13. Başarı Duygusu Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	66
Tablo 14. Akademik Motivasyon Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 15. Sınıf İklimi ve Başarı Duygusu Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları	69
Tablo 16. Sınıf İklimi ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları	70
Tablo 17. Başarı Duygusu Algıları ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 18. Öğretmenlerin Sınıf Atmosferi/Ortamı (İklimi) Hakkındaki Görüşleri	72
Tablo 19. Öğretmenlerin Öğrenme Ortamının Yönetimi Hakkındaki Görüşleri	73
Tablo 20. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Olumsuz Davranışlarla Başa Çıkma Hakkındaki Görüşleri	75
Tablo 21. Öğretmenlerin Sınıf İklimini Olumlu Etkileyen Etmenleri Belirlemede Kullandıkları Stratejiler Hakkındaki Görüşleri.....	76
Tablo 22. Öğretmenlerin Olumlu Sınıf Ortamı/İklimi Oluşturma Konusunda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözümler Hakkındaki Görüşleri	77
Tablo 23. Farklılıklara Saygı Gösteren Bir Sınıf Ortamı Oluşturma Konusunda Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 24. Öğretmenlerin Sınıf Ortamıyla İlgili Görüşleri	78
Tablo 25.Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Karar Alma Süreçlerinde Öğrenci Katılımı İle İlgili Görüşleri	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa no
Şekil 1. Açıklayıcı Sıralı Desenin Modellemesi	46



EKLER

	Sayfa no
Ek 1. Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği?	105
Ek 2. Başarı Duygusu Ölçeği	107
Ek 3. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	109
Ek 4. Araştırma İzni ve Etik Kurul Onayı.....	110



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın problem durumuna, varsayımlarına, sınırlıklarına ve çalışma için gerekli tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve bilgi çeşitliliğinin artmasıyla dünya çok hızlı değişimlere uğramaktadır. İlerleyen teknoloji ile toplumlar birbirlerine hızla yaklaşmaktadır. Bu sebeple, toplumların gelişen dünyaya ayak uydurmak için eğitim sistemlerini yapılandırmaları beklenmektedir. Dünyayı anlayabilmek, yeniliklerden haberdar olmak, bilgiyi etkili kullanmak için bireyin okumaya ve anlamaya ihtiyacı vardır. Bireyin bu ihtiyacının karşılamasının yolu eğitimidir (Katrancı, 2015). Eğitim, bireylerin sosyal ve bireysel gelişimlerinde temel bir rol oynamaktadır ve eğitimin önemli bir kısmı okullar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. İnsanlar, gözlerini dünyaya ailede açarlar. Daha sonra en çok vakit geçirdikleri mekân okullardır. Eskiden 5-6 yaşına kadar aile ile birlikte olan çocuğun, günümüz dünyasında annenin de iş hayatına katılmasıyla birlikte aile ile kalma durumu, 2-3 yaşa kadar düşmektedir.

Eğitim kurumlarının temeli okullardır. Okullar, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli kurumlardan biridir. Siyasi otoriteler, toplumlarına vermek istedikleri eğitimi, kazandırmak istedikleri becerileri okullar aracılığı ile kazandırır. Çağımız okullarının amaçlarına bakıldığında, eğitim programlarının öğrencinin bilişsel, sosyal ve motor becerileri ile duyuşsal özelliklerini ilerletmek olduğu görülmektedir (Adıgüzel vd., 2017). Öğretimin yanı sıra okulların topluma katkı ve uyum, hayat becerileri kazandırma ve kültürel uyum sağlama görevleri olduğu söylenebilir.

Okullarda eğitim ve öğretimin yapıldığı yerler, sınıflardır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği birimler sınıflar olduğu için bu etkinliklerin kalitesi, sınıf yönetiminin kalitesine ve etkililiğine bağlıdır. Eğitim-öğretimi daha kaliteli hale getirmesi beklenen öğretmenlerin, öncelikle sınıfı etkili bir şekilde yönetmeleri ve buna uygun hareketler sergilemeleri beklenmektedir (Demirtaş & Kahveci, 2010).

Eğitim kurumlarındaki sınıflarda ana faktör insan ve bu insanı işleyen ise öğretmenlerdir. İnsan faktörünü işleyen öğretmen olduğu için ortaya çıkacak ürünün kalitesinin de öğretmenlerle ilgili olması beklenir. Bir ülkenin ilerlemesinde, nitelikli kişilerin yetişmesinde, kişilerin toplumsal hayata adapte olmasında, toplumun değerlerinin sonraki nesillere aktarılmasında öğretmenlerin rolü büyüktür (Çelikten, 2005).

Eğitim-öğretimin yapıldığı sınıflarda etkinliklerinin amacına ulaşması için öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kaliteye, tutumlara, bilgilere ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Birbirinden farklı tutum ve davranışlara sahip öğretmenler sınıf yönetiminde de farklı özellikler sergilemektedirler. Bu farklı sınıf yönetimi stilleri, özellikle ilkokuldaki öğrencilerin okulu sevmelerinde önemli rol oynamaktadır. Çünkü sınıf iklimini şekillendiren öğretmenin tutumlarıdır (Yalçın, 2020).

Sınıfı şekillendiren öğretmen, aile ortamından ayrılıp sınıf ortamına gelen öğrencilerin her türlü gelişiminde, çevreye uyumunda, becerilerinin gelişiminde görevleri olup, sınıfı idare ederken örnek hareketler sergilemelidir (Aydın vd., 2008). Öğrenmenin önemli bir kısmı sınıfta gerçekleştiği için, sınıf yönetimi ve öğretimin kalitesi öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir (Gülbahar & Ekici, 2018).

Sınıf öğretmenleri, sınıftaki istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak, eğitim öğretimi daha kaliteli hale getirmek, öğrenmeyi zevkli hale getirmek ve öğrencilerin derse katılımını daha etkin hale getirmek için sınıfta olumlu sınıf iklimi oluşturmaya çalışırlar (Yalçın, 2020). Sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenme ve gelişmesini destekleyen sosyal ve psikolojik bir özelliktir. Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin olumlu algılarının, öğrencilerin aile desteğinden ve okul ortamından daha memnun olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Aygün & Taşkın, 2018). Sınıf iklimi, sınıftaki paydaşların birbirlerine yönelik davranışları ve tutumları sonucunda ortaya çıkar. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmen-öğrenci ilişkileri

incelendiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıflarda daha çeşitli olumlu davranışların gözleendiği ve bu davranışların daha sık görüldüğü görülmektedir (Çengel, 2013). Olumlu bir sınıf iklimi, öğrenenler arası desteğin fazla olduğu, öğretmen ve öğrenci diyaloglarının kaliteli olduğu, öğrenenler arasındaki farklılıklara dikkat edildiği ortamlarda ortaya çıkmaktadır (Schmuck & Schmuck, 1975, akt. Hamurcu & Orman, 2023). Olumlu sınıf iklimi, eğitim sürecine pozitif katkılar sağladığı için öğretmenler tarafından istenilen bir özelliktir. (Ozorio, 2014). Öğrenmenin temeli, sınıf ikliminin kalitesine bağlıdır (Vatansever-Bayraktar, 2015).

Durdu (2015) sınıf ikliminin güç ilişkilerini, iletişimi, sınıftaki korku ve kaygıyı, dikkat çekmeyi, güdülemeyi, öğrencilerin özelliklerini ve motivasyonunu etkilediğini belirtmiştir. Bu etkiler içerisinde motivasyon, yapılan bu araştırma bağlamında ele alınmıştır. Motivasyon, bir kişinin davranışlarını başlatan, sürdüren ve yön veren güçtür. Bu güç, kişinin düşünceleri, inançları, değerleri, ihtiyaçları ve korkuları gibi içsel faktörlerden ve çevresel faktörlerden kaynaklanabilir (Örücü & Kambur, 2008). Motivasyon, doğrudan gözlenebilen bir kavram olmadığı için, farklı teorik yaklaşımlar ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu teorik yaklaşımlar, motivasyonun farklı boyutlarını ele almakta ve akademik başarıda önemli bir rol oynayan alt yapıları vurgulamaktadır (Dickinson, 1995; Lane & Lane, 2001).

Eğitimde önemli psikolojik kavramların başında motivasyon gelmektedir (Kara, 2008). İsteklendirme ve güdülenme olarak da ifade edilen motivasyon, bireyi harekete geçiren nedenler olarak tanımlanabilir. Bireyi harekete geçirdiği için başarıyı arttırdığı düşünülür. Motivasyon, insanların başarılarını artıran faktörlerin başında gelmektedir (Toplu, 2019). Motivasyon, davranışları başlatan ve onun yönünü belirleyen yapı olarak da tanımlanabilir (Ünsar vd., 2010). Motivasyon, kişiyi harekete geçirdiği için kişinin başarı duygusuna ve başarısına da olumlu katkısı olması beklenebilir.

Benzer şekilde, sınıf iklimiyle ilişkili olan diğer bir özellik, başarı duygusudur. Başarı duygusu, başarıyı elde etme veya başarıya yaklaşma durumu ile ilişkili bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Hacıömeroğlu vd., 2013). Başarı duygusu, öğrencinin başarıyı gösterdiği olayları içeren durumlarla ilişkilidir (Avar, 2017). Başarı duygusunun, öğrencilerin motive edilmesi ve öğrenmesi gibi birçok etmen üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Pekrun, 2006).

Bu bağlamda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duyguları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi anlamının öğrenme-öğretme süreçleri için önemli olabileceği söylenebilir. Sınıf içindeki etkileşimlerin, öğrencilerin bu algıları üzerindeki etkilerini belirlemek ve bu algıların akademik başarı ile ilişkisinin nasıl olduğunu incelemek, öğrencilerin eğitim sürecine olan katılımlarını ve başarılarını artırmak açısından katkı sağlayıcı olabilir.

İlgili literatürde, sınıf iklimi algıları, başarı duygusu ve motivasyon kavramlarına sıklıkla rastlanılmaktadır. Ancak üç kavram arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalara literatürde rastlanılmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma, sınıf iklimi araştırmalarından yola çıkılarak alanyazındaki boşluğu gidermek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede bu araştırmanın problem cümlesi, “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duyguları ve akademik motivasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duygusu algıları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve öğrencilerin başarı duygusu algılarını ve akademik motivasyonlarını etkileyen sınıf özelliklerinin belirlenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ne düzeydedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin başarı duygusu algıları ne düzeydedir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları ne düzeydedir?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duygusu algıları ve akademik motivasyon algıları cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile başarı duygusu algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?
7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin başarı duygusu algıları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?

8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algılarının yüksek ve düşük düzeyde olduğu sınıfların/sınıf ortamlarının özellikleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve sürdürmek adına sürekli olarak geliştirilmekte ve şekillendirilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sınıf içindeki deneyimleri ve bu deneyimlerin, başarı duyguları ve akademik motivasyonları üzerindeki etkilerinin önem taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırmada, öğrenci görüşlerine göre sınıftaki yaşamın niteliği araştırılmış, bu niteliğin öğrencilerin başarı duyguları ve motivasyonları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle giderek artan öğrenci çeşitliliği de dikkate alındığında başarı duygusunu ve motivasyonu etkileyen sınıf özelliklerinin ortaya çıkarılması, öğretmenlerin sınıf düzeyinde öğretimsel ve yönetsel süreçleri iyileştirebilmeleri konusunda dikkate alabilecekleri durumların anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duygusu algıları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duyguları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik bir girişimdir. Ancak, bu araştırma sürecinde bazı sınırlılıklar bulunmaktadır.

Araştırmanın katkısı, örnekleme ilişkin bazı nedenlerden ötürü kısıtlanmış olabilir. Örneğin, araştırma belirli bir bölge veya belirli okullarda gerçekleştirildiğinden, sonuçlar genellemeler açısından sınırlıdır. Daha geniş coğrafi ve kültürel bir kapsamın dâhil edilememesi, sonuçların genellenmesini zorlaştırmaktadır.

Bu çalışmada belirli bir örnekleme dayanılarak araştırma yapıldığından, geniş katılımcı sayılarına kıyasla daha sınırlıdır. Bu durum, sonuçların genellenmesini ve çeşitli gruplardaki farklılıkları yeterince temsil etmeyi zorlaştırmaktadır.

Bu araştırma, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir ve bu durum sonuçların zaman içindeki değişiklikleri gözlemlenmesini zorlaştırmıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında, okul iklimi, sınıf iklimi, başarı, başarı duygusu, motivasyon ve akademik motivasyon başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Okul İklimi

Okul iklimini daha iyi anlamak için öncelikle örgüt iklimini bilmek önemlidir. Örgüt iklimi kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren işletmelerin insan sermayesinin önemini fark etmesi ile birlikte bilimsel literatüre girmiştir (Şişli & Köse, 2013). Okul iklimi kavramı, örgüt iklimi kavramının yaygınlaşması ile birlikte ortaya çıkmıştır (Aydoğan, 2004).

Okul iklimi bireysel deneyimleri (örneğin, ilişkiler, öğretme ve öğrenme ve güvenlik) ve daha geniş örgütsel eğilimleri kapsar. Tek bir bireyden ziyade çok sayıda insanı etkileyen bir olgudur (Dinçer, 2021). Okul iklimi, okulun tüm paydaşlarının algı ve deneyimlerine bağlı olarak şekillenen, okulun tüm işleyişini etkileyen ve süreklilik gösteren bir yapıdır (Bahçetepe & Giorgetti, 2015, s. 85). Okul iklimi, okulun tüm paydaşlarının (öğrenciler, öğretmenler, okul personeli, veliler ve diğer ilgili kişiler) algı ve deneyimlerine bağlı olarak şekillenen, okulun tüm işleyişini etkileyen ve süreklilik gösteren bir yapıdır (Mahmudlı & Öz, 2020).

Okullardaki öğrenme ortamının, toplumun yüklediği sorumlulukların yerine getirilmesinde önemli bir rol oynadığına inanılmaktadır. Toplumların gereksinimleri arttıkça okullardan beklentiler de üst seviyeye çıkmıştır (Şahin & Atbaşı, 2020). Okul iklimi, bir okulun genel atmosferi ve karakteri olarak tanımlanabilir. Bir okulun iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul personelinin ve velilerin okulda nasıl hissettiklerini

ve davrandıklarını etkiler. Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin öğrenmesi ve başarılı olması için gerekli olan güveni, desteği ve saygı ortamını sağlar (Hoy & Miskel, 2015).

Okul iklimi ile ilgili farklı tanımlar olmasına rağmen çoğunun ortak noktası okuldaki süreç ve işleyişle iklimin ortaya çıkması ve bu iklimin okula bir kimlik kazandırmasıdır (Çolak & Altınkurt, 2017). Okul iklimi, okuldaki tüm paydaşların algıladığı, okulun genel atmosferini, ilişkileri ve davranışları yansıtan görece olarak tutarlı bir özelliktir (Hoy & Miskel, 1987). Yaklaşık yüzyıldır, eğitim uzmanları okul ikliminin önemini vurgulamaktadır (Şenel & Buluç, 2016). Okul iklimi bir açıdan okulun şahsi kişiliğidir (Bucak, 2002). Okul iklimi, okuldaki bireylerin ortak değerlerinin, tutumlarının ve davranışlarının bir araya gelmesiyle oluşan bir yapıdır. Bu yapı, okulun etkililiği ve başarısı için önemli bir faktördür (Asa, 2023).

Okul ikliminin şekillendirilmesi ve yönetimi, okulun temel değerlerine ve hedeflerine dayanan bir vizyon aracılığıyla şeffaf ve net olmalıdır. Okul iklimi, okuldaki tüm paydaşların etkileşimi ve karşılıklı etkileşimleri sonucunda şekillenen bir özelliktir. Dolayısıyla öğrenci, öğretmen, veliler ve okul yönetimi okul iklimini etkileyebilir. Bu paydaşların tutumlarının, okul ikliminin olumlu ya da olumsuz şekillenmesine sebep olabileceği beklenebilir. Türkiye’deki okul iklimi araştırmaları, okul iklimini okul yöneticileri ve öğretmenlerin ilişkileri açısından ele almış ve bu araştırmalarda genellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerden görüş alınmıştır. Okul ikliminden en çok etkilenen grup olan öğrenciler ise bu araştırmalarda göz ardı edilmiştir (Çalık & Kurt, 2010). Bu sebeple yapılan çalışmalarda, okul ikliminden en çok etkilenen grup olan öğrencilerin de görüşleri alınmalıdır.

Okul ikliminin olumlu olmasının birçok faydaları vardır. Okulun yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve okul personelleri, olumlu okul ikliminde kendilerini değerli hissederler (Şahin & Atbaşı, 2020). Okul ikliminin olumlu ve sağlıklı olması halinde öğrenciler için iyi bir öğrenme alanı oluşmakta, öğrencinin başarısı yükselmekte ve öğretmenlerin kendilerini işe adan davranışlarında artışlar olmaktadır (Macneil vd., 2009). Okul ikliminin şekillenmesinde birçok paydaş rol alırken öğretmenlerin payı da göz ardı edilemez. Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için öğretmenlerin katkıları ve görüşleri ön planda tutulmalıdır. Ayrıca olumlu bir okul ortamı, öğretmen motivasyonunu artırarak öğretmen performansını da olumlu yönde etkilemektedir (Şahin & Atbaşı, 2020). Olumlu okul iklimi öğretmenlerin

motivasyonunu arttırırken öğrencilerin de okula yönelik olumlu tutumlar sergilemelerini sağlar.

Okul iklimindeki olumlu davranışlar, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya, okulda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya, okuldaki ödül ve disiplin sisteminin etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaya ve öğrencilerin aileleri ile okul arasındaki işbirliğini güçlendirmeye yardımcı olur (Şahin & Atbaşı, 2020).

Olumlu bir okul iklimi için, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yüksek olması, okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve okul idaresi ile öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması önemlidir (Faiz, 2023). Orpinas ve Horne (2006), olumlu okul iklimi kavramını sekiz önemli unsur belirleyerek tanımlamaktadır (Orpinas & Horne, 2006, akt. Çalık vd., 2011).

Okul iklimi, bir okulun genel atmosferi ve kültürünü etkileyen faktörlerin tümüdür. Okul iklimi, bir okulun öğrencilerin, öğretmenlerin, okul personelinin ve velilerin okulda nasıl hissettiğini ve davrandığını etkileyen, okulun genel atmosferi ve kültürünü oluşturan faktörlerin tümüdür. Bu faktörler, okulun diğer okullardan ayıran ve tüm paydaşların davranışlarını etkileyen önemli bir unsurdur. Okul iklimi, bir okulun genel atmosferi ve kültürüdür. Bu atmosfer ve kültür, okulun öğrencilerinin, öğretmenlerinin, okul personelinin ve velilerin okulda nasıl hissettiğini ve davrandığını etkiler. Okul iklimi, katılımcıların algılarına dayanır ve okulun ortak davranışlarını yansıtır. Okul iklimlerini incelemek için iki bakış açısı vardır: Açıklık ve sağlık (Hoy & Miskel, 2015).

2.1.1. Açık Örgütün İklimi

2.1.1.1. Açık İklim

Açık bir okul iklimi, öğretmenlerin işbirliği ve saygı içinde çalışmalarıyla oluşur. Müdür, öğretmenlerin liderliğini destekler, onların önerilerini dinler ve uygular. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine saygı duyar ve onları sık sık övgülerle motive eder (yüksek seviyede destekleyicilik). Müdür, öğretmenlerin kendi kararlarını verebilmeleri ve kendi başlarına çalışabilmeleri için onlara özgürlük verir. Ayrıca, bürokratik prosedürleri basitleştirerek ve azaltarak, öğretmenlerin zamanlarını ve enerjilerini öğrenmeye ve öğretmeye odaklanmalarına yardımcı olurlar. Öğretmenler, okul içinde işbirliğine dayalı ve destekleyici bir ortam yaratırlar.

Birbirleriyle açık ve dürüst bir şekilde iletişim kurarlar. İşlerine tutkuludurlar ve öğrencilerin başarısı için çalışırlar (Hoy & Miskel, 2015).

2.1.1.2. Kapalı İklim

Kapalı bir okul ikliminde, müdürler ve öğretmenler birbirlerinden ve öğrencilerden uzaktır. Müdürler, öğretmenlere baskıcı rutinler ve gereksiz iş yükü yüklerler. Bu da öğretmenlerin katılımını ve adanmışlığını azaltır. Öğretmenler, sadece kendi işlerine odaklanırlar ve okulun genel başarısına katkıda bulunmazlar. Müdürün etkili olmayan liderliği, öğretmenlerin duygularına ve ihtiyaçlarını önemsememesi ve onlara güvenmemesi olarak görülür. Ayrıca, öğretmenlere fazladan iş yükler ve onların bağımsız çalışmalarını engeller. Bu tür davranışlar, öğretmenlerin hayal kırıklığına uğramalarına, duyarsızlaşmalarına ve birbirlerine karşı güvensiz hissetmelerine neden olur. Kapalı okul iklimleri, öğretmenlerin ve müdürlerin birbiriyle ve öğrencilerle işbirliği yapmadığı, birbirlerine güvenmediği ve birbirlerine saygı duymadığı ortamlardır. Müdürler, öğretmenlerin fikirlerine ve önerilerine açık değildir ve onlara özgürlük vermezler. Öğretmenler ise birbirlerine karşı rekabetçidir ve birbirlerini desteklemezler (Hoy & Miskel, 2015).

2.1.2. Sağlıklı Örgüt İklimi

Sağlıklı okul iklimine sahip okullar, çevrelerindeki değişimlere uyum sağlayabilir ve kaynaklarını öğrencilerin öğrenmeleri için verimli bir şekilde kullanabilir. Sağlıklı örgütler, teknik, yönetim ve eğitim boyutları arasında uyumlu bir şekilde çalışmaktadır. Bu uyum, örgütlerin verimliliğini ve etkinliğini artırarak, misyonlarını gerçekleştirmelerine olanak tanır. Sağlıklı okullar, dış çevreden gelen baskılara karşı dirençlidir. Yönetim kurulları, okulun hedeflerine ulaşmak için gerekli olan kararları alırken, dar görüşlü grupların etkisinden etkilenmezler. Sağlıklı okullarda, yöneticiler dinamik liderlik özelliklerine sahiptir. Bu özellikler, öğretmenlerin bağlılığını ve okulun genel performansını artırır. Yöneticilerin kendi üstlerinden de etkilendikleri, ancak bu etkinin düşünce ve hareket özgürlüğünü kısıtlamadığı söylenebilir (Hoy & Miskel, 2015).

2.1.3. Okul İklimi Boyutları

Okul iklimi, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma olmak üzere beş boyuta ayrılmaktadır (Canlı vd., 2018).

2.1.3.1. Demokratiklik ve Okula Adanma

Demokratik yönetim, sürekli gelişime açık bir süreç olup, yöneticiler ile yönetilenler arasında sağlanan denge ile insanlık için uygun bir yönetim biçimi olarak kabul edilmektedir. Bundan sebeple bu yönetim sisteminden daha iyisi ortaya çıkana kadar diğer yönetim sistemlerine göre daha fazla çözüm imkânı içerisinde bulunduran bir yönetim sistemidir. Demokratik yönetimde, öne çıkan seçenekler, özgürlükler, katılım ve özerkliktir (Aslan & Erözyürek, 2021, s. 3714).

Demokratiklik ve adanma boyutunun, öğretmenlerin okul içerisindeki mesleki davranışlarına katkıda bulunduğu görülmektedir. Okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma boyutuyla öğretmenlerin meslektaşlarına saygılı, birbirlerine destekleyici ve kabul edici oldukları gözlemlenmektedir (Keçeli, 2022).

Okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma boyutunun yüksek olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerine saygılı ve anlayışlı davranmalarını, okuldaki farklılıklara saygı göstermelerini, okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini ve sorun çözme becerileri geliştirmelerini ifade etmektedir (Canlı vd., 2018, s. 1808). Demokratik ve adanmışlık değerlerinin teşvik edilmesi, olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkıda bulunabilir (Keçeli, 2022).

2.1.3.2. Liderlik ve Etkileşim

Okul yöneticilerinin etkili liderler olmaları, okulların hedeflerine ulaşabilmelerinde çok önemlidir. Lider özelliklere sahip okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencileri de olumlu etkileyecektir. Buradan yola çıkarak yöneticilerin liderlik özellikleri çok önemli olup rol model oluşturmada öğrencilere ve öğretmenlere davranışların kaynağı olacaktır (Akçakoca & Bilgin, 2016, s. 5). Okullardan beklenen en temel işlerden birisi olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili sürdürülebilmesi için okulda pozitif bir öğrenme ve okul ortamı olması gerekmektedir. Bu ortamı okulda sağlayacak kişilerin başında okul yöneticileri gelmektedir.

Okul iklimini etkileme gücüne sahip olan okul idarecileri eğer ki bu alanda yetenekli olurlar ise okulda açık iklim, açık iletişimi, ortamdaki güven duygusunu, birliktelik duygusunu yayabilmektedirler. Bunun aksine, okuldaki yöneticiler olumsuz kararlar alabilirler ve okuldaki iklim olumsuz etkilenebilir. Buradan hareketle okuldaki yöneticilerin gösterdikleri liderlik stilleri ve davranışları okul iklimini hem olumlu hem olumsuz etkileyebilmektedir (Tepe & Yılmaz, 2020, s. 3362).

Liderlik boyutunun yüksek olması, okuldaki çalışan öğretmenlerin isteklerini rahatlıkla okul müdürlerine aktarabildikleri, okulda herhangi bir karar alırken okuldaki öğretmenlerin de görüşlerinin alındığı, öğretmenlerin görüşlerini kolaylıkla aktarabildikleri, adil bir ortamın oluştuğu, okuldaki sorunların açık bir şekilde tartışılabilirdiği ortamı ifade etmektedir (Canlı vd., 2018).

2.1.3.3. Başarı Etkenleri

Okul iklimi, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme ortamını olumlu yönde etkilemektedir. Okul iklimi ile desteklenen öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini daha etkili bir şekilde yürüttükleri için öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır. Okul ikliminin, öğrencilerin akademik performanslarını, okula uyumlarını, öğrencilerin kararlara katılımını arttırdığını, öğretmen ve öğrencilerin akademik başarıya daha fazla adanmalarını sağlamada pozitif etkileri olduğu düşünülmektedir (Keçeli, 2022).

Başarı faktörü boyutunun yüksek olması, öğrencilerin okulda başarılı olmaları için çaba gösterildiğini, okullarda görev yapan öğretmenlerin performansının yüksek olduğunu, okulda çalışan kişilerin sorumluluklarını yerine getirdiğini ve öğretmenlerin öğrencileri desteklediğini göstermektedir (Canlı vd., 2018, s. 1808).

2.1.3.4. Samimiyet

Okulda çalışan öğretmenlerin, birbirlerine yakınlık ve güven duymalarına dayalı arkadaşlıkları, onların sosyal ihtiyaçlarını karşılamalarını ve bu sayede samimiyet duygusunun gelişmesine katkıda bulunur (Göçen & Kaya, 2014, s. 75). Okul iklimi içerisinde öğretmenlerin kendi aralarında samimi olması kendi aralarındaki ilişkilerinde yakın olmalarına bağlıdır. Buna dayalı olarak öğretmenlerin öğretmenlerle yakın olmaları, öğretmenlerin öğrencilere olan davranışlarını da

şekillendirmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumda mutlu olmaları, öğrencilere karşı daha samimi ve hoşgörülü davranmalarına neden olmaktadır (Bayram & Aypay, 2012, s. 60).

Okuldaki ortamda samimiyetin yüksek oluşu okulda çalışan kişilerin birbirleriyle vakit geçirmekten memnun olduklarını kendi aralarında kurum dışında da görüştiklerini ve birbirleriyle iyi anlaştıklarını ifade etmektedir (Canlı vd., 2018, s. 1808).

2.1.3.5. Çatışma

Örgütleri kişiler oluşturur ve bu örgütlerin hedeflerinin gerçekleşmesi için kişiler birbirleriyle iletişime geçmeleri gerekmektedir. Bu aşamalarda kişiler, çeşitli nedenlerden dolayı örgüt içerisinde çatışma yaşayabilmektedirler. İnsanların olduğu yerde çatışma olabileceğinden örgütlerde de çatışma normal karşılanmaktadır. Örgüt içerisindeki kişiler, farklı beklentiler, düşünceler ve değerlere sahip olabilirler. Bu farklılıklar, çatışmalara yol açabilir. Örgüt yöneticilerinin meydana gelen çatışmaları azaltmaları ve örgütün hedefleri doğrultusunda yönlentmeleri gerekmektedir (Gürcüoğlu & Uyar, 2020, s. 230).

Okul yöneticilerinin en önemli vazifelerinden biri, görev yaptıkları kurumları eğitsel bakımdan hedeflerine ulaştırmaktır. Okul yöneticilerinin, okulun hedeflerine ulaşmak için ortaya çıkan çatışmaları, okulun hedeflerine zarar vermeden yönetmesi önemlidir. Bu, okulda görev yapan tüm öğretmenlerin iş birliği ve motivasyonunu artırarak eğitim öğretimin kalitesini de artıracaktır (Nural vd., 2012, s. 199).

Çatışmaların doğru idare edildiği kurumlarda gerginliğe dayalı ortamlar olmadığı için disiplinle ilgili problemlere çok rastlanılmaz. Yine doğru yönetilen çatışmalarda kurumda görev yapan personeller arasında gruplaşmanın olmadığı ve kendi aralarında iletişim sorunları yaşamadıkları görülmektedir (Canlı vd., 2018, s. 1808).

2.1.3.6. Hoy ve Miskel'in Okul İklimi Boyutları

Hoy ve Miskel (2015) okul iklimini iki boyutta tanımlamıştır; bunlar, müdür davranışlarına göre ve öğretmen davranışlarına göredir. Müdür davranışlarına göre; destekleyici, emredici, kısıtlayıcı yönetici davranışlarıdır. Öğretmen davranışları göre

ise; meslektaşlar arası işbirlikçi, samimi ve umursamaz öğretmen davranışı olarak sınıflandırmıştır. Bu boyutlar şu şekilde özetlenebilir:

Destekleyici Müdür Davranışı. Müdürlerin öğretmenleri önemseydiği, onlara değer verdiği ve onların gelişimine katkıda bulunmaya çalıştığı davranışlardır. Okul müdürleri, öğretmenlerin fikirlerine ve önerilerine önem verirler ve onları dinlemeye isteklidirler. Öğretmenlerin başarılarını takdir ederler ve onları düzenli olarak övgüde bulundurlar. Eleştirileri ise yapıcı ve gelişime yöneliktir.

Emredici Müdür Davranışı. Okul müdürü, öğretmenlerin ve okul etkinliklerinin her yönünü kontrol eden, katı ve baskıcı bir liderdir. Bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin özgürlüğünü kısıtlayarak, okulun genel atmosferini olumsuz yönde etkiler.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı. Müdür, öğretmenlerin öğretime ve öğrenmeye odaklanmalarına yardımcı olmak yerine, onlara gereksiz idari işler yüklemektedir. Bu işler, öğretmenlerin zamanını ve enerjisini gereksiz yere tüketmekte, onların motivasyonlarını ve verimliliklerini düşürmektedir.

Meslektaşlar Arası İşbirlikli Öğretmen Davranışı. Öğretmenler, mesleki gelişimlerini desteklemek için iş birliği yaparlar. Farklı görüşlere ve deneyimlere saygı duyarlar ve birbirlerine destek olurlar.

Samimi Öğretmen Davranışı. Okul ortamında, öğretmenler arasında güçlü bir sosyal bağ vardır. Öğretmenler, birbirlerini yakın arkadaş olarak görürler, birbirlerini iyi tanır ve birlikte vakit geçirmekten keyif alırlar.

Umursamaz Öğretmen Davranışı. Öğretmenler, mesleki gelişimlerine ve öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmakta zorlanmaktadır. Öğretmenler, iş birliği yapmamakta ve birbirlerini desteklememektedir. Öğretmenler, olumsuz bir çalışma ortamı yaratmaktadır.

2.1.3.7. Thomas ve Slater'in (1972) Okul İklimi Boyutları

Thomas ve Slater (1972), Güney Avustralya'da yer alan 72 ilköğretim okulundan elde edilen verileri kullanarak, okul iklimi boyutlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, müdürlerin davranışlarını destekleyici ve iş odaklı, öğretmenlerin davranışlarını ise samimi ve uyumsuz olarak sınıflandırmışlardır.

Açık bir okul iklimi oluşturmak isteyen bir yönetici, öğretmenlerin kendilerini güvende ve desteklendiklerini hissetmelerini sağlamalıdır. Bu, öğretmenlerin fikirlerini ve görüşlerini ifade etmelerini teşvik ederek, onlara ihtiyaç duydukları kaynakları sağlayarak ve onların başarılarını kutlayarak yapılabilir. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonlarını ve bağlılıklarını artırarak, okulda çözümlerin önlenmesine yardımcı olur. Ancak, yöneticinin ilgisiz ve destekleyici olmayan tutum ve davranışları, öğretmenlerin moralini düşürerek, okulda kapalı bir iklim oluşmasına ve çözümlerin artmasına neden olabilir (Sarı, 2019).

2.1.3.8. Anderson'un (1982) Okul İklimi Boyutları

Anderson (1982), okul ikliminin çeşitli boyutlarını inceleyen kapsamlı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda, okul ikliminin dört boyutlu bir modelini geliştirmiştir. Bu boyutlar, fiziksel çevre, öğrenci ve toplum özellikleri, okul toplumundaki katılımcılar arasındaki ilişkiler ve okul kültürüdür. Anderson (1982), okul iklimini okul yöneticisi ve öğretmenlerden ibaret olan bir kavram olarak görmemiş, öğrencileri de bu kavramın önemli bir parçası olarak kabul etmiştir.

2.1.3.9. Hoy, Smith ve Sweetland'ın (2002) Okul iklimi Boyutları

Okul iklimini, hem okul ikliminin kişiliği hem de sağlıklı okul iklimi çerçevesinde dört boyutta ele almaktadırlar.

- **Çevre Baskısı:** Okul, veliler ve diğer gruplardan gelen baskılara karşı geliştirdiği tutum ve davranışlarla toplumla olan ilişkilerini şekillendirir.
- **Meslektaş Liderliği:** Meslektaş liderliği, okulun hedeflerine ulaşmasını ve çalışanların sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan bir boyuttur. Okul idaresi, farklı fikirlere açık bir tutum sergileyerek, yenilikleri takip ederek ve işlerin yürütülmesi ve devamlılığı için çaba göstererek meslektaş liderliğini destekleyebilir.
- **Profesyonel Öğretmen Davranışı:** Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleki yeterliliklere sahip olma, meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurma, kendini değerlendirme ve gelişime açık olma, öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etme ve onlara destek olma becerileri, etkili bir öğretmen olmanın temelini oluşturur.

- **Başarı Baskısı:** Okulun paydaşları olan öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler, akademik başarı hakkındaki düşüncelerini, başarıya ulaşmak için belirledikleri hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için yaptıkları çabaları paylaşarak okulun akademik başarısını artırmaya katkıda bulunurlar.

Okul iklimi üzerine Brand vd. (2003) tarafından yapılan araştırmada okul iklimi 10 alt boyutta ele alınmıştır. Çalışmaya göre okul ikliminin alt boyutları; öğretmen desteği, disiplin uygulamaları, olumsuz akran etkileşimleri, kural ve beklentilerin açıklığı, öğrenci adanmışlığı, karara katılım, güvenlik problemleri, olumlu akran etkileşimleri, yenilik ve kültürel çoğulculuğu destekleme şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin akademik gelişimlerini desteklemek ve okul iklimini iyileştirmek için öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri ve birbirlerinden öğrenmelerinin önemli olduğunu göstermektedir.

2.1.4. Okul İkliminin Çeşitleri

Okul iklimi çeşitleri açık iklim, kapalı iklim, bağımlı iklim ve serbest iklim olmak üzere dört çeşittir (Ertem & Gökalp, 2017). Orpinas ve Horne (2006), olumlu okul iklimi kavramını sekiz önemli unsur belirleyerek tanımlamaktadır (Orpinas & Horne, 2006, akt. Çalık vd., 2011).

- Okul Değerleri:** Olumlu bir okul iklimi, okul ortamında şiddeti önlemenin önemli bir unsurudur. Bu iklimin oluşması için, öğrencilerin okul felsefesini olumlu, açık ve net bir şekilde anlamaları gerekir.
- İlgi ve Saygı:** Öğrencilerin şiddete yönelme olasılığını azaltmak için, onlarla yeterince ilgilenmek, sorunlarını çözmelerine yardımcı olmak ve onlara saygı göstermek önemlidir.
- Olumlu Beklentiler:** Öğrencilerin ve öğretmenlerin okula yönelik olumlu beklentileri, okulun mevcut durumunu iyileştirmesine ve daha üst seviyelere ulaşmasına katkıda bulunabilir.
- Öğretmen Desteği:** Öğretmenler, olumlu bir okul ikliminin oluşmasında önemli bir rol oynarlar. Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi ve öğretmenlerin öğrencilerine destek olması, verimli bir okul ikliminin oluşması için gereklidir.

- e) **Politikalar ve Sorumluluk:** Okul iklimini etkileyen önemli faktörlerden biri de okulun politikaları ve sorumluluklarıdır. Açık ve etkili politikalar, öğretmenlerin kararlara katılımını ve okul kurallarını doğru bir şekilde uygulamasını olumlu yönde etkiler.
- f) **Öğretimde Mükemmellik:** Bu eğitim programı, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, program, öğrencilerin derse motive edilmesini, bilgilerin onlara aktarılmasını ve davranışlarının yönetilmesini de kapsamaktadır.
- g) **Fiziksel Çevre Özellikleri:** Okulun temiz, düzenli ve güvenli olması, kriz durumlarında müdahalenin daha hızlı ve etkili olmasını sağlar.
- h) **Güçlü Yanlar ve Sorunlara Karşı Farkındalık:** Okulların sorunlarını tespit ederek, bu sorunlara çözüm üretmek ve okulun her yönüyle gelişmesini sağlamak için güçlü alanlar belirlemek önemlidir.

2.1.4.1. Açık İklim

Açık okul iklimi, güven, işbirliği ve açık iletişime dayanır. Bu iklime sahip okullarda, okul idarecileri ve öğretmenler birbirlerine güvenir, ortak hedefler için birlikte çalışır ve açıkça iletişim kurar. Okul idarecileri liderlik özelliklerini güven çizgisinde kullanıp gerekli ve uygun yönlendirme yapmaktadırlar. Açık okul ikliminde toplumsal ihtiyaçlar ile görevin gerekleri birlikte denge içerisinde (Özdemir vd., 2010, s. 214).

Okullarda açık iklim, okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin birbiriyle uyu içerisinde olduğu okulu anlatmaktadır. Açık iklime sahip olan okullarda öğretmenler arasında çatışmalar görülmemekte, öğretmenler okuldaki çalışmalarda beraber hareket etmektedir. Okuldaki idareciler öğretmenlere destek olmaktadır. Açık iklime sahip okullardaki öğretmenlerin güdeleri yüksek, sıkıntılarla baş edebilme yetenekleri de gelişmiştir. Bu okullarda, idareciler öğretmenlerin işlerini kolaylaştırıcı hareketler sergileyerek öğretmenlerin de liderlik davranışları sergilemelerine fırsat tanımış olurlar, ayrıca idareciler örnek lider olarak görülmektedir (Kemer, 2021, s. 28).

2.1.4.2. Kapalı İklim

Kapalı okul iklimi, açık okul ikliminin aksine, işbirliği ve iletişimin zayıf olduğu, güvensizliğin ve kaçınma davranışlarının yüksek olduğu bir iklimdir. Kapalı okul iklimi, öğretmenlerin okula bağlılığını ve motivasyonunu düşürür. Bu iklimde yöneticiler, öğretmenlerin katılımını ve işbirliğini sağlamakta zorlanırlar ve daha çok baskıcı bir yönetim tarzı benimsemek zorunda kalabilirler (Özdemir vd., 2010, s. 214).

Kapalı okul iklimi, verimliliği ve aidiyeti olumsuz etkiler. Bu iklimde öğretmenler, öğrencilerin başarısı ve eğitim öğretim hedefleri için gerekli olan çalışmalara odaklanmakta güçlük çekebilirler. Bunun yerine, gereksiz evrak işleri ve sıradan faaliyetlerle meşgul olabilirler. Okul yöneticileri ise sert ve kontrolcü bir tutum sergileyebilirler (Keçeli, 2022).

2.1.4.3. Bağımlı İklim

Bağımlı okul ikliminde okul yöneticileri otoriter hareketler ortaya koyarken, öğretmenlerin birbirlerine destekleri ve ortaya koydukları performansları yüksek seviyededir (Ertem & Gökalp, 2017). Bağımlı okul ikliminde okul yöneticileri başarısız olmalarına rağmen, yüksek performans gösteren ve başarılı öğretmenler bulunmaktadır. Bağımlı okul ikliminde okul yöneticileri kuralcı ve disiplinlidirler; ama öğretmenlerin şahsi fikirlerine ve ihtiyaçlarına saygılı değildirler. Okul yöneticileri bağımlı iklim türünde, öğretmenlere kendi sorumluluk alanlarının dışında işler ve sorumluluklar yüklemektedirler. Fakat öğretmenler, okul yöneticilerinin bu davranışlarını göz ardı etmekte, işlerinde ve sorumluluk alanlarında üst düzey performans sergilemektedirler. Bağımlı okul ikliminde takım ruhu ile eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleşmektedir. Öğretmenler işlerini severek yapmaktadırlar (Keçeli, 2022).

2.1.4.4. Serbest İklim

Serbest okul iklimi özellikleri açısından bağımlı okul ikliminin tam tersi özellikler göstermektedir. Bağımsız okul iklimi de denilen serbest okul ikliminde okul yöneticileri öğretmenlere destek vermelerine rağmen öğretmenler toplumsal ilişkilerinde iyi değildirler ve ortaya koydukları performanslar düşüktür. Serbest okul ikliminde okul yöneticileri, öğretmenleri ve diğer personelleri desteklerler, güçlendirirler, öğretmenlerin fikirlerine açıktırlar ve onların görüşlerini dinlerler.

Öğretmenleri gereksiz evrak işlerinden uzak tutarlar ve onların mesleki bilgileri doğrultusunda hareket etmesini sağlarlar. Tüm bunlara karşın öğretmenler olumsuz tutum sergileyerek sorumluluk almaktan kaçınırlar. Bu okul iklimi türünde okul yöneticileri bu durumu göz ardı ederler (Keçeli, 2022). Serbest iklime sahip okullarda okul yöneticileri güçlü yapılara sahiptir; ama öğretmenler serbest bırakılmıştır.

2.1.5. Okul İkliminde Taraflar

Okul iklimi, bir okulu diğerinden ayıran ve tüm paydaşların deneyimlerini ve davranışlarını etkileyen önemli bir unsurdur. Okul iklimini etkileyen taraflar vardır. Öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler okul ikliminde yer alan paydaşlardır (Keçeli, 2022).

2.1.5.1. Okul İklimi ve Öğretmenler

Okulların hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin çabası ve uygun çalışma ortamına ihtiyacı vardır. Okul iklimi, öğretmenlerin davranışlarını etkileyen ve öğretmenlerin davranışlarını anlamamızı sağlayan bir faktördür. Okul iklimi, okuldaki bireyler arası etkileşimleri ve bu etkileşimlerde gözlenen davranışları ifade eder (Araşkal & Gürbüz, 2021, s. 139).

Olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında öğretmenlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Okul iklimi, o okulda çalışan öğretmenlerin çalışma güdüsünü arttırdığı için öğretmenlerin başarılarını pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin hem kendi aralarındaki hem de yöneticileri arasındaki ilişkileri, onların derslerine olan güdülenmesine ve davranışlarının şekillenmesine neden olmaktadır. Olumlu okul iklimi, okulda sağlıklı bir iklim meydana getirmekte ve bu okullarda çalışan öğretmenler akademik başarıyı vurgulamaktadırlar (Şahin & Atbaşı, 2020, s. 674).

2.1.5.2. Okul İklimi ve Yöneticiler

Okullar, eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ve merkezinde insanların olduğu yerlerdir. Okullar, yaşamın planlandığı yerlerdir. Bu kadar önemli olan bu kurumların başarılı olması için, o kurumların faydalı ve etkin yönetilmesi gerekmektedir. Okulu idare etmek ile sorumlu yöneticiler, okulun başarılı olmasından, okuldaki programın uygulanmasından da sorumludur. Okulun hedeflerine

ulaşmasından ya da ulaşamamasından ilk derecede okulun yöneticileri sorumludur (Avcı, 2015, s. 162).

Okul yöneticileri ortaya koyacakları yönetim tarzları ile okul iklimine pozitif veya negatif etki edebilirler. Bu sebepten okul iklimi, okul yöneticilerinin okulu yönetirken ve eğitim öğretim işlerini yürütürken etkisi altında kaldıkları önemli bir konudur (Zincirli, 2020, s. 232).

2.1.5.3. Okul İklimi ve Öğrenciler

Olumlu bir okul ikliminin oluşması için o okuldaki öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Öğrencilerin okulda sorumluluk almaları ve okuldaki eşyaları kullanırken düzgün kullanmaları, olumlu bir okul ikliminin oluşmasında okul idaresine ve okuldaki öğretmenlere destek sağlayacaktır. Öğrencilere onlardan beklenen sorumlulukları hatırlatıp bilinçlendirmek, onların okul iklimini oluştururken çok önemli olduğunun hatırlatılması pozitif sonuçlar doğuracaktır (Yüner, 2018, s. 73).

Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin akademik başarısını artırır, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirir ve problem çözme yeteneklerini güçlendirir. Bu süreç içerisinde bir yandan öğrencilerin iyi olması pozitif yönden etkilenirken diğer yandan da sorunlu davranışları ortaya çıkarma ihtimallerini azaltmaktadır (Keçeli, 2022).

2.1.5.4. Okul İklimi ve Veliler

Okul paydaşları arasında güven ve saygıya dayalı bir ilişki kurmak, öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticiler arasında etkili iletişim sağlamak ve paydaşların eğitim ve öğretim süreçlerine aktif olarak katılmaları, okul iklimi açısından oldukça önemlidir. Okul iklimine yönelik olumlu algılar, velileri okuldaki süreçlere daha fazla katılmaya teşvik eder (Altuntaş vd., 2020, s. 258).

Okul iklimi, bir okulun içinde bulunduğu ortamın fiziksel ve sosyal özelliklerinin bir araya gelmesiyle oluşan, okulun paydaşlarının davranışlarını ve algılarını etkileyen bir kavramdır. Okul iklimi, okulun paydaşları arasındaki iletişim ve etkileşimden büyük ölçüde etkilenmektedir. Paydaşların okula yönelik olumlu algıları, okul ikliminin iyileşmesine katkıda bulunmaktadır. Veliler, okul iklimini ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen önemli bir paydaştır. Algıları, çocuklarının

okula bakış açısını ve eğitim-öğretime katılımlarını şekillendirerek akademik başarıda da rol oynar (Mahmudlı & Öz, 2020, s. 80).

2.2. Sınıf İklimi

Sınıf iklimi, sınıftaki öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışları, tutumları ve etkileşimleri tarafından oluşturulan bir özelliktir. Bu özellik, öğrencilerin öğrenmeleri, ders başarıları, okula bağlılıkları ve psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin öğrenmeleri, sınıf ikliminden önemli ölçüde etkilenir. İyi bir sınıf iklimi, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini sağlayarak daha yüksek düzeyde öğrenmeye olanak tanır. Kötü bir sınıf iklimi ise öğrencilerin öğrenmekten uzaklaşmalarına ve başarısız olmalarına neden olabilir (Kaya, 2019).

Fraser (2002) sınıf ikliminin, öğrencilerin öğrenme-öğrenme sürecinde kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlayan, öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilere dayalı olduğu bir atmosfer olduğunu savunmaktadır. Bu ortam, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici hale getiren düzenlemelerle oluşturulabilir (Akt. Kızıllan, 2011, s. 37).

Sınıf iklimi, çocukların duygusal ve sosyal davranış sorunları ile dinamik bir ilişki içindedir. İyi bir sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmeleri ve ruh sağlığı için önemlidir (Somersalo vd., 2002). Sınıf iklimi, sınıftaki duygusal ve sosyal ortamın öğrencilere nasıl hissettirdiğidir. Sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmesini, başarısını, arkadaşlıklarını ve öğretmenleriyle ilişkilerini şekillendirir. İyi bir sınıf iklimi, öğrencilerin kendilerini güvende ve desteklendiklerini hissetmelerine, öğrenmeye motive olmalarına ve akademik başarıya ulaşmalarına yardımcı olur. Kötü bir sınıf iklimi ise öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırabilir, derse katılımlarını azaltabilir ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir (Kaya, 2019). Sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen ve teşvik eden bir ortam olarak tanımlanabilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye motive olmalarını ve akademik başarıya ulaşmalarını kolaylaştırır (Wakgari & Teklu, 2013). Sınıf iklimi, etkili bir eğitim için önemli bir yapıdır. Sınıf iklimi, öğretme ve öğrenmenin incelenmesi için değerli bir kurumsal ilkedir (Evans vd., 2009). Sınıf iklimi, çocukların duygusal ve sosyal davranış sorunları ile dinamik bir ilişki içindedir (Somersalo vd., 2002).

Araştırmacılar, iklimin öğrenme ortamları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenci başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebileceğini savunmaktadırlar. Öğrencilerin günlerinin önemli bir kısmını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında, okulların hem sınıf ortamını hem de öğrenci başarısını optimize etme konusunda büyük bir sorumluluk taşıdığı açıktır (Barksdale vd., 2012).

Öğretmen desteği ve olumlu sınıf iklimi, öğrencilerin derse katılımını, özgüvenini, akademik başarısını ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler, kendilerini güvende hissettikleri bir sınıf ortamında daha aktif olarak öğrenme sürecine katılırlar ve daha yüksek başarılar elde ederler (Künkül, 2008). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, sınıf ikliminin en önemli belirleyicilerinden biridir. Öğretmenin sınıfa girerken sergilediği tavır ve davranışlar, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve öğretmene karşı tutumunu önemli ölçüde etkileyebilir. Örneğin, öğretmenin sınıfa güler yüzle girdiği, öğrencilerin sorularını ilgiyle dinlediği ve onların fikirlerine değer verdiği bir ortamda, öğrenciler kendilerini daha rahat ve güvende hisseder ve öğrenmeye daha istekli olurlar. Bu olumlu iklim, öğrencilerin öğretmene karşı da olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunur (Durdu, 2015).

Sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve akademik başarıyı artırmaları için önemli bir faktördür. Sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen faktörlerden biri de sınıf yönetiminde kullanılan stratejilerdir. Öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri, öğrencilerin öğrenmesini ve katılımını teşvik eder, disiplin sorunlarını azaltır ve sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturur (Yıldırım, 2012).

Sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan bir özelliktir (Çengel, 2013). Sınıf iklimi, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algılarını, tutumlarını ve davranışlarını yansıtan, devamlılık gösteren ve bu faktörlerden etkilenen bir sistemdir. Sınıf iklimi, okulun genel iklimi, öğrencilerin aileleri, arkadaşları, sosyal çevreleri ve teknoloji kullanımı gibi faktörlerden etkilenir (Aslan, 2011). Sınıf iklimi, öğretmen ve öğrencilerin etkileşiminden oluşur. Öğretmenin sınıfa girdiğinde oluşturduğu hava, öğrencilerin öğrenmesini ve öğretmene karşı tutum ve davranışlarını etkiler. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmeye daha fazla motive olmalarını ve öğretmene karşı daha saygılı olmalarını sağlar (Durdu, 2015). Sınıf iklimi, eğitim alanında uzun yıllardır

üzerinde çalışılan bir kavramdır. Ancak yapılan tanımlamalara rağmen, sınıf iklimi kavramına dair ortak bir görüş birliğine varılamamıştır (Sink & Spencer, 2005).

2.2.1. Sınıf İklimini Etkileyen Faktörler

Açıkgöz'e (2003) göre sınıf iklimi, sınıftaki bireylerin kurallar, insan ilişkileri, iletişim kalıpları, normlar, fiziksel koşullar ve liderlik biçimleri gibi faktörlerden etkilenen sınıfa özgü bir çevresel özelliktir. Öğrenme, bu iklimde gerçekleşir ve sınıf iklimi, öğretmen, öğretim yöntemleri ve araç-gereç gibi faktörlerden en az onlar kadar etkilenir (Akt. Künkül, 2008, s. 11). Ekici'ye (2018) göre sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Sınıf iklimini oluşturan fiziksel, psiko-sosyal ve kültürel öğeler, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini, birbirlerine saygı duymalarını ve öğrenmeye istekli olmalarını sağlar. Olumlu sınıf ikliminin faktörleri olarak aşağıdaki öğeler sıralanabilir:

- a) Öğrenci
- b) Sınıf İçi İletişim
- c) Motivasyon
- d) Sınıf ve Okulun Fiziki Yapısı
- e) Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemi
- f) Öğretmen

2.2.2. Sınıf İklimi Belirleyicileri/Değişkenleri

Sınıf iklimini etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir: Güç ilişkisi, iletişim, sınıfta korku ve kaygı, dikkat çekme, öğrencilerin özellikleri ve motivasyon (Durdu, 2015).

- **Güç ilişkisi:** Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin bir araya geldikleri, etkileşim içinde oldukları ve öğrenmenin gerçekleştiği bir ortamdır. Bu ortamda, öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemektir. Bu rolü yerine getirirken, öğretmenin öğrencilerine karşı saygılı, adil ve hoşgörülü olması önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerine karşı güç kullanırken, bunu öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için kullanmalıdırlar (Durdu, 2015).

- **İletişim:** Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için gerekli ortamı oluşturmayı amaçlar. Bu amaçla, öğretmenin öğrencilerine karşı kullandığı iletişim tarzı oldukça önemlidir. Sözlü ve sözsüz olarak gerçekleştirilen öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğini ve öğrencilerin sınıfa olan bağlılığını doğrudan etkiler. Öğretmenler, öğrencilerine karşı saygılı, sevgi dolu ve hoşgörülü bir tutum sergilemelidir. Bu tutum, öğrencilerin kendilerini değerli ve kabul görmüş hissetmelerini sağlar. Öğrencilerin kendilerini sınıfın bir parçası olarak hissetmeleri, öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları için gerekli motivasyonu sağlar (Başar vd., 2018).
- **Sınıfta Korku ve Kaygı:** Öğretmen, sınıf iklimini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Sert, otoriter ve baskıcı bir öğretmen tutumu, öğrencilerin sınıfta kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini engelleyebilir. Bu durum, öğrencilerin korku ve kaygı yaşamalarına ve sınıfta çekingen ve pasif davranmalarına neden olabilir (Durdu, 2015).
- **Dikkat Çekme:** Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirecek öğretim yöntemleri ve etkinlikler kullanmalıdır. Bu sayede, öğrenciler öğrendiklerini daha kolay ve kalıcı olarak hatırlayabilirler (Durdu, 2015).
- **Motivasyon:** Öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları ve öğrenmelerini sağlamak için, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artırmaları gerekir. Bu amaçla, öğretmenler öğrencilerin başarılarını takdir etmeli, hatalarından ders çıkarabilmeleri için onlara fırsat vermeli ve eksikliklerini nazikçe ve yapıcı bir şekilde vurgulamalıdır. Güdüleme, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin her öğrenci için uygun olan güdüleme yöntemlerini kullanması önemlidir (Durdu, 2015).
- **Öğrencilerin Özellikleri:** Özgüven'e (2002) göre öğrenci davranışlarını belirleyen nitelikler, çevre ve kalıtım arasındaki etkileşimlerin bir sonucudur. Genel yetenek, mizaç ve kişilik gibi nitelikler, kalıtım ve çevrenin karşılıklı etkileriyle şekillenir. Fiziksel özellikler ise daha çok kalıtım tarafından

belirlenir. Tavır, değer, ilgi ve alışkanlıklar gibi nitelikler ise çevrenin etkisiyle daha fazla şekillenir (Akt. Özkan, 2008, s. 9).

2.2.3. Sınıf İkliminin Eğitimdeki Yeri

Öğrencilerin bir sorunla karşılaştıklarında birbirlerine yardım etmelerine ve öğretmenin çabalarını desteklemelerine izin veren bir sınıf iklimi, öğrenmeyi kolaylaştırır (Durdu, 2015). Bradfield'e (1964) göre, öğrenme ortamının kalitesi ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenme performansını önemli ölçüde etkiler. Öğrenme için olumlu bir tutum geliştiren öğrenciler, öğrenmeye daha fazla ilgi duymakta ve daha fazla çaba göstermektedirler. Bu durum, öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkilemekte ve öğrenme koşullarını geliştirmektedir. Öğrenme için olumlu bir tutum geliştiren öğrenciler, öğrenmeye daha fazla ilgi duymakta ve daha fazla çaba göstermektedirler. Bu durum, öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkilemekte ve öğrenme koşullarını geliştirmektedir (Akt. Sağlam, 2006, s. 12). Bradfield'e (1964) göre aynı zamanda, sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Fiziksel koşullar ve çevre, öğrencilerin rahat olmalarını ve odaklanmalarını sağlayabilir. Duygusal iklim, öğrencilerin kendilerini güvende ve desteklendiklerini hissetmelerini sağlayabilir. Entelektüel iklim, öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmeye ve fikirleri tartışmaya teşvik edilmelerini sağlayabilir. Sosyal çevre, öğrencilerin birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayabilir (Akt. Sağlam, 2006, s. 13).

2.2.4. Sınıf İkliminin Önemi

Sınıf iklimi, okul ikliminin bir parçasıdır ve okul iklimi hakkında bilgi verebilir. Ancak sınıf iklimi, okul ikliminden farklıdır. Sınıf iklimi, daha küçük bir öğrenci topluluğu üzerinde olduğu için, okul ikliminden daha fazla yönetim ve etkileşim içerir. Ayrıca, her sınıfın kendine özgü bir iklimi vardır. Bu iklim, öğretmenlerin ve öğrencilerin kişilikleri, öğretmenlerin öğretme yaklaşımları ve öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkileri gibi faktörlerden etkilenir (Durdu, 2015).

Ballantine'ye (2001) göre ise; sınıf iklimi, öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinden de etkilenir. Öğrencilerin ait oldukları gruplar, onların sosyal davranışlarını ve insanlarla iletişim kurma biçimlerini etkiler. Akran grupları, sinirli

ve saldırgan davranışları olan öğrencileri genellikle dışlarken, zeki, neşeli ve etik davranışları olan öğrencileri genellikle kabul ederler. Bu durum, öğrencilerin moral durumunu ve davranışlarını etkiler. Morali yüksek ve olumlu davranışlar sergileyen öğrenciler, sınıf iklimini olumlu yönde etkilerler (Akt. Sağlam, 2006, s. 19).

2.2.5. Sınıf İkliminin Taksonomisi

Sınıf iklimleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir. Bu nedenle, araştırmacılar öğrenme ortamlarını sınıflandırmak için çeşitli tipolojiler geliştirmişlerdir. Bu tipolojiler, sınıf iklimlerini farklı boyutlara göre gruplandırarak, araştırmacıların sınıf iklimleri arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olur (Durdu, 2015). Moos'un (1973) iddia ettiği gibi; araştırmacılar, sınıfları homojenlik ve heterojenlik açısından inceleyerek, altı farklı grup tanımlamışlardır (Akt. Sağlam, 2006, s. 37):

- a) İlişki-odaklı
- b) Yaratıcılık-odaklı
- c) Görev-odaklı
- d) Destekçi-rekabetçi-odaklı
- e) Yapılandırılmamış-rekabet-odaklı
- f) Kontrol-odaklı

Bu incelemeler sonucunda, sınıf ortamlarının deneysel bir tipolojisi geliştirilmiştir. Moos'a (1973) göre; sınıflar, iki ana kümede sınıflandırılabilir. Birinci küme, ilişki ve yaratıcılık odaklı sınıflardır. Bu sınıflarda, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkileri güçlüdür ve katılım teşvik edilir. İkinci küme ise görev, rekabet ve kontrol odaklı sınıflardır. Görev odaklı sınıflarda, akademik hedefler ön plandadır ve öğrenme destekleyici bir ortamda gerçekleşir. Rekabet odaklı sınıflarda, rekabet teşvik edilir ve öğrenciler kendi başarılarını diğerleriyle karşılaştırırlar. Kontrol odaklı sınıflarda, katı kurallar ve düzen hâkimdir (Akt. Sağlam, 2006, s.37).

2.2.6. Sınıf İkliminin Öğeleri

Sınıf iklimi öğeleri farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bu değişkenlerin temel olarak dört ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu değişkenler, öğretmenlerle

ilişkiler, sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler, öğrencilerin akademik yeterlilik algıları ve sınıfta yaşadıkları doyum yer almaktadır (Çengel, 2013).

2.2.6.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Öğretmenler, öğrencilerin okuldaki başarıları ve gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Mainhard vd., 2011). Sınıf iklimini ölçen pek çok araç, öğretmen davranışlarıyla doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılı boyutlar içermektedir (Çengel, 2013). İlkokul yıllarında öğretmenleriyle olumlu ilişki kuran öğrenciler, ileriki yıllarda sosyal ve akademik açıdan daha başarılı olma eğilimindedirler (Hamre & Pianta, 2001). Öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarılarını artırmak için, onlara duygusal ve eğitimsel destek sağlamaya özen göstermelidirler. Bu, öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlamalarına, öğrenmeye daha istekli olmalarına ve akademik hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacaktır (Curby vd., 2009). Öğretmen-öğrenci ilişkileri, iletişimden çatışmaya, yakınlıktan bağımsızlığa kadar birçok boyutu içeren karmaşık bir yapıdır. Öğretmenlerin koyduğu kurallar, bunları öğrenciye aktarma biçimleri ve sınıf yönetimi stratejileri gibi unsurlar da sınıf ikliminin temelini oluşturan önemli faktörler arasındadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Demirtaş-Zorbaz vd., 2016).

2.2.6.2. Öğrenci-Öğrenci İlişkileri

Öğretmen desteğinin yanı sıra, sınıf iklimi ölçme araçlarında önemli bir yer tutan bir diğer boyut da akran desteğidir. Akranlar arası destek, okul ortamındaki pek çok süreç için kritik önem taşır (Hinshaw, 2001). Sınıf arkadaşları tarafından kabul edilen ve desteklenen bireylerin, sosyal ve akademik olarak okuldaki etkinliklere daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir (Wentzel vd., 2010). Sınıftaki ilişkileri daha iyi anlamak için grup teorisi kullanılabilir. Sınıf, bir grup olarak kabul edilebilir (Çengel, 2013).

Olumlu sınıf iklimi, öğrencilerin ortak bir hedefe ulaşmak için birlikte çalıştıkları, sosyal desteğin güçlü olduğu bir öğrenme ortamıdır. Sosyal destek, öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmalarını, birbirlerini kabul etmelerini ve birbirlerine güvenmelerini sağlar. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını,

psikolojik uyumlarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Johnson & Johnson, 1989).

Olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasında, öğrencilerin akademik başarıya ulaşmak için çaba göstermeleri, birbirlerine karşı olumlu ilişkiler geliştirmeleri ve psikolojik olarak uyumlu ve sosyal açıdan yeterli olmaları önemlidir. Bu bileşenler birbirini etkilemekte ve olumlu sınıf ikliminin oluşmasını sağlamaktadır (Çengel, 2013).

2.2.7. Akademik Yeterlilik

Lorsbach ve Jinks (1999), öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algılarının, öğrenme ortamlarının kalitesini ve öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, sınıf iklimi ile ilgili araştırmalarda bu algıların mutlaka ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

2.2.8. Sınıfta Bulunmaya İlişkin Doyum

Türk Dil Kurumu'na (2024) göre doyum, “elindekenden hoşnut olma durumu, doyma işi, yetinme, kanma ve kanaat” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım doğrultusunda, doyum kavramı, pek çok ölçeğin alt boyutlarıyla ilişkili olarak ele alınabilir. Literatürde “okul doyum” kavramı yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını sınıfta geçirdiği göz önüne alındığında, sınıfta bulunmaktan duyulan memnuniyetin sınıf ikliminin önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir (Battistich vd., 1997).

2.2.9. Sınıf İklimini Etkileyen Faktörler

Ekici'ye (2018) göre sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Sınıf iklimini oluşturan fiziksel, psiko-sosyal ve kültürel öğeler, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini, birbirlerine saygı duymalarını ve öğrenmeye istekli olmalarını sağlar. Olumlu sınıf ikliminin faktörleri olarak aşağıdaki öğeler sıralanabilir:

- a) Öğrenci
- b) Sınıf İçi İletişim
- c) Sınıf ve Okulun Fiziki Yapısı
- d) Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemi

e) Öğretmen

2.2.10.1. Öğrenci

Eğitim sisteminin temel amacı, öğrencileri yetiştirmektir. Bu nedenle, öğrenci eğitim sisteminin merkezinde yer alır ve eğitim sisteminin işleyişi için gereklidir. Öğrenci olmadan eğitim sistemi eksik kalır ve başarılı olamaz (Ekici, 2018). İyi bir sınıf iklimi, öğrenciler gelişmiş öğrenmeler gerçekleştirmesine olanak sağlar, ancak olumsuz sınıf ikliminde ise engelleyici bir etkiye sahip olabilir (Kaya, 2019).

2.2.10.2. Sınıf İçi İletişim

Jones ve Jones'a (1995) göre iletişim becerileri, iyi yönetilen olumlu bir öğrenme ortamının temelini oluşturur. Etkili iletişim becerileri olmadan, öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamaz, sınıfta düzeni sağlayamaz ve öğrenmeyi teşvik edemez (Akt. Turanlı, 1999, s. 31).

Sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen faktörler arasında öğrenciler, sınıf içi iletişim ve motivasyon yer alır. Bu faktörlerden herhangi birinin yetersizliği, sınıf ikliminin olumsuz bir şekilde etkilenmesine neden olabilir.

2.2.10.3. Sınıfın ve Okulun Fiziki Yapısı

Sınıf iklimini etkileyen faktörlerden biri de sınıf ve okulun fiziksel yapısıdır. Eğitim ve öğretimin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için sınıfların ve okulların, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak niteliklere sahip olması gerekir. Sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenme ve gelişimleri için önemli bir faktördür. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini, öğrenmeye istekli olmalarını ve akademik başarılarını artırmalarını sağlar. Fiziki koşullar, sınıf iklimini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Aydınlatma, ısı, oturma düzeni gibi faktörler, öğrencilerin dikkatini dağıtabilir veya öğrenmelerini zorlaştırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıflarının fiziksel koşullarını dikkatlice düzenlemeleri önemlidir (Ekici, 2018).

2.2.10.4. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemi

Sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenme ve gelişimleri için önemli bir faktördür. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarını ve akademik

başarılarını artırmalarını sağlar. Öğretim programı ve öğretim yöntemleri, sınıf iklimini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Öğretim programı, öğrencilerin hangi kazanımları elde etmesi gerektiğini belirler ve öğretim yöntemleri, bu kazanımları elde etmek için kullanılacak yolları gösterir (Ekici, 2018).

Öğretim programları, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini desteklemek için oluşturulur. Bu nedenle, öğretim programlarının hedef ve amaçları, açık, anlaşılır, çağın ihtiyaçlarına uygun, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden ve onların ihtiyaçlarını karşılayan nitelikte olmalıdır (Uslu, 2002, s. 45).

Öğrencilerin sınıf içi faaliyetlere aktif katılımı, onların öğrenme ve gelişimleri için önemlidir. Aktif katılım, öğrencilerin görüş ve fikirlerini ortaya koymalarına, görüş ayrılıkları karşısında farklı çözümler getirmelerine, deneyimlerini kullanarak çevrelerini anlamalarına ve kendi seviye ve kapasitelerine uygun roller üstlenmelerine olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin etkinliklerde başarılı olduklarını hissetmelerini sağlayarak, onların mutlu olmasına ve özgüvenlerinin gelişmesine katkıda bulunur (Künkül, 2008, s. 62).

2.2.10.5. Öğretmen

Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenme ve gelişimleri için önemli bir faktördür. Olumlu bir sınıf ikliminde öğrenciler kendilerini güvende ve rahat hissederler, öğrenmeye istekli olurlar ve akademik başarıları artar. Olumlu bir sınıf ikliminin meydana gelebilmesi için öğretmen-öğrenci iletişiminin yanı sıra, öğrencilerin kendi aralarında da olumlu ilişkiler kurmaları gerekir (Uslu, 2002, s. 18).

Sınıf içi iletişim, öğrencilerin öğrenme ve gelişimleri için önemli bir faktördür. Sınıf içi iletişimi etkileyen faktörlerden biri de sınıfın sosyal iklimidir. Sınıfı oluşturan öğrencilerin farklı aile yapılarından, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden ve farklı kültürlerden gelmeleri, sınıf içi iletişimi zorlaştırabilir. Öğrencilerin okul ve sınıf içinde bir grup olarak hareket edebilmeleri için, birbirlerini tanımaları, ortak hedefler belirlemeleri ve işbirliği yapmayı öğrenmeleri gerekir. Bu süreç, zaman ve çaba gerektirir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin birbirlerini tanımasına, birbirlerini anlamasına ve birbirlerine saygı duymasına yardımcı olmak için önemli bir rol oynar. Öğrenciler, farklı kültürel geçmişlere sahip oldukları için, farklı değer, alışkanlık ve beklentilere sahip olabilirler. Bu farklılıklar, sınıf içi iletişimi ve işbirliğini

zorlaştırabilir. Öğretmenler, bu farklılıkları anlamak ve öğrencilerin bir arada uyum içinde çalışmasını sağlamak için etkili bir iletişim kurmalıdırlar (Şeker, 2000, s. 28).

2.3. Başarı

Başarının temelinde yatan duygu, insanın doğasında bulunan ve başarıyı etkileyen bir duygudur. Bu duygu, başarıya ulaşmaya yönelik çabaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkar. Başarı duygusu, kişinin kendini mutlu hissetmesine, motivasyonunun artmasına ve özgüveninin gelişmesine katkı sağlar. Etkinlikle ilişkili başarı duyguları, öğrencilerin etkinlikleri sırasında deneyimledikleri çeşitli duygulardır. Bu duygular, öğrenmeden kaynaklanan mutluluk, sınıftaki öğretime bağlı sıkılma ve zor görevlerle karşılaşıldığında hissedilen öfke gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Başarı duyguları, öğrencilerin etkinliklere olan ilgisini ve katılımını artırarak, onların güdülenmesini, öğrenmesini ve performansını olumlu yönde etkiler (Pekrun, 2006).

Başarılı insanlar, çevrelerinde sevilen, değer verilen ve saygı gören kişilerdir. Başarı, insana özgüven kazandırır ve mutlu bir yaşam sürmelerine yardımcı olur. Başarı ve başarısızlık deneyimleri, insanların gelecekte yapacakları seçimlere, psikolojik yapılarının oluşumuna ve davranışlarını belirlemesine etki eder (Aytar, 2023). Başarı, öğrencinin eğitim programının hedeflerine ve kazanımlarına ulaşma düzeyi olarak tanımlanabilir.

Eğitimde başarı, öğrencinin müfredat hedeflerine ulaşmasıdır. Bu nedenle, her okulun amacı, öğrencilerin bu hedeflere ulaşabilmeleri için uygun bir eğitim ortamı sunmaktır. Öğrenci başarısının artırılması için, okulların müfredatı dikkatlice tasarlamaları ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim programları sunmaları gerekir. Ayrıca, okulların öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermeleri ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için gerekli kaynakları sağlamaları da önemlidir. Ancak başarılı bir eğitim için sadece okulun çabaları yeterli olmayabilir. Ailenin eğitime verdiği önem, öğrencinin akademik motivasyonu ve okul dışı sosyal çevresi, öğrencinin başarısı üzerinde etkili olan faktörlerdir. Bu nedenle, başarılı bir eğitim için okul, aile ve toplumun birlikte hareket etmesi gerekir (Kazazoğlu, 2013).

Başarı, en basit ifadeyle, hedeflenen sonucun elde edilmesidir. Ancak, bu hedefin doğru, iyi ve faydalı olması, başarının gerçek anlamda gerçekleşmesi için

gereklidir. Pozitif bilimlerde, elde edilen veriler, tekrarlanabilir ve tutarlı sonuçlar üretiyorsa başarılı olarak kabul edilir. Bu tür bilimsel çalışmalar, yeni bulgular ortaya koyma potansiyeli taşıdığı sürece geçerliliğini korur (Türkoğlu, 2008, s. 20). Koç'a (1981) göre başarı kavramı, kişiden kişiye, zamana ve yere göre değişebilir. Bu nedenle, başarının göreceli bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Başarı, istenilen sonuçları elde etme çabası olarak tanımlanabilir. Öğrencinin akademik başarısı ise, derslerde belirlenen hedeflere ulaşılma derecesidir. Bu başarı, genellikle öğretmenler tarafından geliştirilen sınav puanları ile ölçülür (Akt. Türkoğlu, 2008, s. 20).

Başarı, bir hedefe ulaşmak için yapılan çabaların toplamıdır. Dar görüşlülük, başarıyı engelleyen bir tutumdur. Başarılı olmak için, kişinin kendini sınırlamaktan kaçınması ve ufkunu genişletmesi gerekir. İnsanların inandıkları şeyler, onların başarılarını etkiler. Kendine dair inancı güçlü olan ve yeteneklerine güvenen insanlar, daha büyük başarılar elde edebilirler (Calp, 2013).

Başarıyı etkileyen faktörler, bireysel ve çevresel olmak üzere iki ana kategoride incelenebilir. Bireyin başarısında, bireysel ve çevresel faktörler önemli rol oynar. Bireysel faktörler arasında, öğrencinin zeka düzeyi, bilişsel becerileri, öğrenme stili, kişilik özellikleri, motivasyonu ve tutumları yer alır. Çevresel faktörler arasında ise, ailenin eğitim düzeyi ve tutumu, okul ortamı, arkadaş grupları ve sosyal çevre yer alır (Yıldız, 2016). Şeker (2013), öğrenci başarısını etkileyen faktörleri beş ana kategoriye ayırmıştır: öğrenciye, öğretmene, öğrenme-öğretme yöntemine, aileye ve dış etkenlere bağlı faktörler.

2.3.1. Başarı Duygusu

Başarı duygusu, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenmeye, başarıya ve kendilerini geliştirmeye yönelik olumlu duygusal deneyimleridir. Bu duygular, sınıf içi öğrenme, ödev yapma, sınava hazırlık ve sınav sonrası gibi farklı öğrenme etkinlikleri sırasında yaşanabilir. Bu nedenle, yüksek başarı duygusu, öğrencilerin bilişsel faaliyetlerini destekleyebilir, öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirebilir, öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirebilir ve öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Sönmez, 2020).

Başarı duyguları, başarıyla ilgili etkinlikler veya sonuçlarla ilişkili duygular olarak tanımlanabilir. Geçmiş araştırmalarda, başarı duyguları üzerine yapılan

alışmalar genellikle başarı sonuçlarıyla ilgili duygulara odaklanmaktaydı. Bu tanım, başarıyla ilgili etkinliklere ilişkin duyguların da başarı duygusu olarak değeriendirilebileceğini göstermektedir. Öğrenme faaliyetlerinden duyulan mutluluk, derslerden duyulan can sıkıntısı veya zorlayıcı görevlerle uğraşırken duyulan hayal kırıklığı ve öfke, etkinliklerle ilgili başarı duygularının örnekleri arasındadır. Başarı duyguları, belirli bir zaman noktasında belirli bir durumdaki anlık olaylar veya bir bireyin başarı faaliyetleri ve sonuçlarıyla ilgili olarak tipik olarak deneyimlediğı alışılmış, yinelenen duygular olarak görülebilir (Pekrun, 2006).

2.4. Motivasyon

Motivasyon kelime anlamı olarak Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre isteklendirme, güdüleme anlamlarına gelmektedir (TDK, 2024). Güdülenme olarak da kullanılan motivasyonun birçok tanımı yapılmıştır. Motivasyon, insan davranışını başlatan, yönlendiren ve sürdüren bir süreçtir. Bu süreç, kişinin bir amacı gerçekleştirmek için gösterdiği çabayı ve isteğı içerir (Yılmaz & Çavaş, 2017).

Motivasyon, insanların hedeflerine ulaşmak için gerekli olan adımları atma isteğini ve kararlılığını sağılayan, onlara duygusal bir zenginlik katarak daha azimli davranmalarına yardımcı olan bir güç olarak tanımlanabilir. Motivasyon, bireylerin kendi içsel ihtiyaç ve arzularının davranışlarını yönlendirmesi ve şekillendirmesidir. Bu süreç, bireylerin belirli bir davranış sergilemelerine, kendilerini motive etmelerine ve faaliyeti sürdürmelerine yardımcı olur (Kadan, 2013).

Motivasyon, bir şeyi yapmak için gerekli olan gücü ve enerjiyi sağılayan bir duygudur. Bu nedenle, motivasyon eksikliği, harekete geçme isteğı ve azmi azaltır. Buna karşılık, motivasyon artışı, enerji düzeyini yükseltir ve harekete geçme isteğini güçlendirir (Ryan & Deci, 2000).

Motivasyon kavramı, ilk çağ filozofları tarafından da ele alınmış olsa da, bilimsel olarak incelenmesi sanayi devrimiyle birlikte başlamıştır. Bu dönemde, motivasyon, çalışanların verimliliğini artırmanın bir yolu olarak görülmüştür. Motivasyon kavramı, ilk başlarda basit bir "isteklendirme" olarak tanımlansa da, günümüzde daha kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Motivasyon, belirli bir hedefe ulaşmak için gösterilen çabaları etkileyen tüm faktörleri içeren bir süreçtir. Bu nedenle, motivasyon, insan potansiyelinin en verimli şekilde kullanılması ve

hedeflerin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için önemli bir araştırma ve çalışma alanıdır (Topaloğlu, 2018).

Motivasyonu yönlendirmek, eylemin nedenini anlamak ve onu bu nedene göre şekillendirmek demektir. Örneğin, bir öğrenci ödev yapmak için motive olacaksa, bu motivasyonunun temelini merak ve ilgi mi yoksa öğretmenin veya ebeveyninin takdiri mi olduğunu anlamak önemlidir. Bu bilgi, öğrencinin motivasyonunu artırmaya yardımcı olacak bir plan geliştirmek için kullanılabilir (Ryan & Deci, 2000). Yavuz vd.'ye (2012) göre motivasyon terimi, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılabilir. Motivasyonun, içsel ve dışsal olmak üzere iki temel türü olduğu ve bu türlerin arasındaki ayrımın hem gelişimsel hem de eğitim uygulamaları için önemli olduğu çokça tartışılmıştır (Ryan & Deci, 2000). Sınıf ortamında, hem içsel hem de dışsal motivasyon öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını destekleyebilir. Ancak, içsel motivasyon, öğrencilerin kendi ilgileri ve hedefleri tarafından yönlendirildiği için daha önemlidir. Özünde motive olan öğrenciler, öğrenmeye ve yeni şeyler keşfetmeye doğal bir istek duyarlar. Bu, onların öğrenme sürecine daha fazla dâhil olmalarını ve daha yüksek performans göstermelerini sağlar (Karagöl, 2008). Dışsal motivasyonda, bir davranışın amacı, ödül kazanmak veya cezadan kaçınmak içindir. Bu nedenle, davranış, faaliyetin kendisinden ziyade ödül veya ceza ile koşullandırılır (Yavuz vd., 2012).

Motivasyon, doğrudan gözlenebilen bir kavram olmadığı için, farklı teorik yaklaşımlar ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu teorik yaklaşımlar, motivasyonun farklı boyutlarını ele almakta ve akademik başarıda önemli bir rol oynayan altyapıları vurgulamaktadır. Bu altyapılar, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öz-yeterliktir (Dickinson, 1995; Lane & Lane, 2001).

2.4.1. Motivasyon Teorileri

Motivasyon kavramı, öğrenme sırasındaki davranışların nedenlerini açıklamak için kullanılan birçok teori tarafından incelenmektedir. Bu teoriler arasında davranışçı, bilişsel, insancıl ve sosyal bilişsel teoriler yer almaktadır (Akbaba, 2006; Uyulgan & Akkuzu, 2014).

Motivasyonu anlamak için araştırmacılar tarafından çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Bu teoriler, insanların davranışlarını yönlendiren ve sürdüren faktörleri

inceleyerek, motivasyonun sürdürülebilirliğini sağlamaya çalışırlar. Bu teoriler, insanların motivasyonlarını sağlayan içsel ve dışsal faktörlere odaklanırlar. Buna göre motivasyon teorileri iki ana grupta toplanır ve bunlar kapsam (içerik-gereksinim-içsel) ve süreç (dışsal) teorileridir (Turner, 1987; Özer & Topaloğlu, 2008).

Maslow'un ihtiyaçlar teorisi, Herzberg'in hijyen (çift faktör) teorisi, Alderfer'in ERG teorisi, McGregor'un X ve Y teorisi ve McClelland'ın başarıya ihtiyacı teorisi insan davranışlarını yönlendiren ve sürdüren faktörleri, insanın içinde bulunan ihtiyaçlar ve güdüler açısından inceleyen teorilerdir (Turner, 1987).

Kapsam teorileri, bireyin davranışını etkileyen içsel faktörlere odaklanırken, süreç teorileri bireyin davranışını etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimine odaklanır (Turner, 1987). Koçel'e (2005) göre kapsam teorileri, bireyin ihtiyaçlarını ve güdülerini tanımlayarak davranışın nedenini açıklarken, süreç teorileri, bireyin bu ihtiyaçlarını ve güdülerini nasıl karşıladığını açıklar (Akt. Süren, 2019).

Psikolojideki bilişsel devrim, motivasyon teorilerini de etkiledi. Bilişsel modeller, ihtiyaçların ve motivasyonların rolünü vurgulamaya başladı. Ancak, sosyal-bilişsel modeller, bilişsel süreçlerin yanı sıra duyguların da motivasyonda önemli bir rol oynadığını gösterdi. Bu bulgular, okul ortamlarındaki duyguların rolü üzerine daha fazla araştırmayı teşvik etmiştir (Schutz & DeCuir, 2002). İhtiyaç ve güdülerin, davranışı etkileyen karmaşık ve örtük süreçler olduğu gösterilmiştir. Bu süreçler, bilişsel ve bilinçli süreçlerle birlikte çalışır ve gelecekteki araştırmalar, bu süreçler arasındaki etkileşimleri daha iyi anlamamıza yardımcı olacak modeller geliştirmeye odaklanmalıdır (Elliot & Church, 1997; Epstein, 1994).

Richard M. Ryan ve Edward L. Deci'nin 1985 yılında geliştirdikleri öz belirleme teorisine göre, motivasyon, bir eylemi oluşturan farklı sebeplere veya hedeflere dayalı olarak iki kategoriye ayrılır. En temel ayrım, eylemin kendisinden kaynaklanan içsel motivasyon ile eylemin sonucuna odaklanan dışsal motivasyon arasındaki farktır. Motivasyonun içsel ve dışsal türleri arasındaki ayrım ve türleri, psikoloji alanında uzun yıllardır araştırılan bir konudur. Özerklik teorisi, bu ayrımı temel alarak, içsel motivasyonu destekleyen ve zayıflatan toplumsal ve çevresel faktörleri incelemektedir (Ryan & Deci, 2000).

Motivasyon teorilerinde, kişinin sonuçla ilgili beklentisi önemli bir faktördür. 1960'larda ve 1970'lerde motivasyon konusundaki çalışmaları teşvik eden ve

etkileyen beklenti ve değer teorisi, bu faktörü dikkate almaktadır. Atkinson'ın motivasyon teorisi, zorluk algısı, başarı beklentisi ve başarının değeri arasındaki ilişkiyi inceler. Bu teoriye göre, bireyler başarıya ulaşma şanslarının yüksek olduğu görevleri daha az değerli, başarıya ulaşma şanslarının düşük olduğu görevleri ise daha değerli olarak algılarlar (Kozok, 2012).

İnsan motivasyonunda kontrol teorisi, bireyin çıktılar üzerindeki kontrol odağını açıklamaktadır. İnsanlar, hayatlarının kontrolünü kimde gördüklerine göre ikiye ayrılırlar: dış kontrol odaklı ve iç kontrol odaklı bireyler. Dış kontrol odaklı bireyler, başarılarının veya başarısızlıklarının kader, şans veya dış etkenler tarafından belirlendiğine inanırken, iç kontrol odaklı bireyler kendi kararları ve çabalarıyla hayatlarını yönlendirdiklerine inanırlar (Rotter, 1966).

2.4.1.1. Hedef Teorisi

İnsanların hedefleri, başarı veya başarısızlık nedenlerini ve birey için önemini anlamamıza yardımcı olur. Bu nedenle, hedef teorisi, öğrencilerin neden başarmak için motive olabileceğini anlamanın önemli bir çerçevesidir. Hedef teorisi, hedeflerin insan motivasyonunu ve başarı davranışlarını nasıl etkilediğini inceleyen bir psikoloji kuramıdır. Bu teoriye göre, belirli, zorlayıcı, ulaşılabilir, alakalı ve zamanla sınırlı hedefler belirlemek, bireylerin daha fazla motive olmalarını ve daha iyi performans göstermelerini sağlar (Molden & Dweck, 2000).

Hedef teorisi, kişinin çeşitli öğrenme etkinliklerine katılımını ve bu etkinliklerdeki davranışlarını etkileyen faktörleri açıklamaktadır. Gilman ve Anderman (2006), okul ortamlarındaki akademik davranışları anlamak ve açıklamak için iki tür hedef yönelimini incelemişlerdir. Öğrenme hedef yönelimi, bir kişinin bilgi ve becerileri geliştirmesine, bir göreve odaklanmasına ve entelektüel olarak büyümesine odaklanmaktadır. Performans hedef yönelimi ise, bir kişinin başkalarına göre yüksek bir performans sergilemesine, dereceler için rekabet etmesine ve tanınmaya odaklanmaktadır.

Güncel motivasyon teorilerinden biri olan hedef belirleme teorisi, motivasyonu çevresel uyaranlara verilen bir tepki olarak değil, insanların kendi hedeflerini belirleme ve bunlara ulaşmak için çaba göstermesi olarak görür. Bu teoriye göre, insanlar sadece reaktif değil, aynı zamanda proaktiftir. Yani, sadece çevresel koşullara

tepki vermekle kalmaz, aynı zamanda kendi koşullarını da şekillendirirler. Hedef belirleme teorisi, insanların hedeflerine ulaşma olasılığını artıran faktörlerin, hedeflerin belirginliği, zorluk derecesi, kabul edilebilirliği ve geri bildirim düzeyi olduğunu öne sürer (Süren, 2019).

2.4.2.2. Sosyal Bilişsel Teori

Sosyal Bilişsel Teori, motivasyonun öğrenme sürecinin doğrudan bir sonucu olmadığını, ancak kişilerin eylemlerini anlamlandırmada ve yönlendirmede önemli bir rol oynadığını vurgular (Aktan & Tezci, 2013). Pintrich ve De Groot (1990), sosyal bilişsel motivasyon modelinde, bireyin motivasyonunun, öğrenme stratejilerini seçmede ve uygulamada önemli bir rol oynadığını öne sürmüşlerdir. Öğrencinin öğrenme performansı, motivasyon ve öğrenme stratejileri gibi çeşitli faktörlerden etkilenir (Liu & Lin, 2010).

2.5. Sınıf İklimi İle Başarı Duygusu İlişkisi

Sınıf içi etkileşim, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan temel unsurlardan biridir. Okul başarısını ve öğretim hizmetinin kalitesini artırmada önemli bir rol oynar. Bu etkileşim sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine olan tutumları, sınıfın iklimini belirler. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmeye daha fazla motive olmalarına ve daha iyi performans göstermelerine yardımcı olur (Alver & Küçüköğlu, 2004).

Kızıllan (2011), sınıf ikliminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteren bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada akademik destek, aktif katılım, sınıf içi dinamikler, müfredat, motive edici ortam, açık kurallar ve öğrencilerin sosyoekonomik durumu gibi unsurların sınıf atmosferini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, sınıf ikliminde katılım, öğretim elemanı desteği, rekabet ortamı ve ders düzeninin akademik başarıyı önemli ölçüde artıracaklarını düşünmektedir. Kuralların ve kişilerarası ilişkilerin ise akademik başarıyı orta düzeyde artıracakları görüşündedirler.

LaRocque (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının okuma başarısı ve matematik dersine yönelik tutumları ile ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi

açısından farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının okuma başarısı ve matematik dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ancak bu etki, öğrencilerin sınıf içindeki konumlarıyla ilişkili değildir. Öğrencilerin sınıf iklimi algıları arasında cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yine, Leone (2009), öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda, sınıf iklimi değişkenlerinden biri olan öğretmenin etkililiğinin, öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Sağlıklı okul iklimi, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini ve motivasyonunu artırarak akademik başarılarını destekler. Ayrıca, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını ve iş doyumlarını artırarak onların daha verimli çalışmalarını sağlar. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine ve öğretmenlerin daha istekli ve üretken olmasına katkıda bulunur (Macneil vd., 2009).

Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin mutlu ve başarılı olmaları için gerekli bir ortam sağlar. Bu iklimde öğrenciler kendilerini güvende ve değer verildiğini hissederler. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini ve motivasyonunu artırır. Olumsuz sınıf ikliminde ise öğrenciler kendilerini güvensiz ve değersiz hissederler. Bu durum, öğrencilerin öğrenmeyi engelleyen istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olabilir (Üstün, vd., 2017) Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısını desteklemek için sınıf ikliminin önemini vurgulamaktadır. Olumlu sınıf iklimi, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkiler (Fouts & Myers, 1992).

Öğretmen ve yönetici desteği ve akademik program memnuniyeti ile okul ikliminin destekleyici algısı arasında pozitif, şiddet algısı ile ise negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Etkili öğretmenlerin teşvik edici ve destekleyici davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Bu öğretmenler, öğrencilerini başarıya ve çalışmaya teşvik ederken, onların sevgi, ait olma ve başarı ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu nedenle, etkili öğretmenler, öğrencilerin tarafından daha olumlu olarak algılanmaktadır (Bahçetepe & Giorgetti, 2015).

2.6. Sınıf İklimi İle Motivasyonun İlişkisi

Motivasyon, öğrencilerin hem yeni bilgi ve becerileri edinmelerine hem de önceden öğrendiklerini uygulamaya koymalarına yardımcı olarak, tüm sınıf içi faaliyetleri etkileyen ve kritik önem taşıyan bir unsurdur. Sınıf içi olanakların öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi, uzun yıllardır araştırmacıların ilgisini çeken bir konudur (Vatansever-Bayraktar, 2015).

Sınıf, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin yoğun olduğu bir ortamdır. Bu etkileşim, öğrencinin akademik başarısını, sosyal gelişimini ve duygusal durumunu olumlu veya olumsuz anlamda etkileyebilir. Öğretmenlerin yaklaşımı, bu etkileşimin olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunmada önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin öğrencilerine sergiledikleri tavır ve yaklaşım, sınıfın iklimini belirleyen en önemli faktörlerden biridir (Kaya, 2019).

2.7. Motivasyon İle Başarı Duygusu İlişkisi

Akademik motivasyon, öğrencinin dersteki başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Green vd., 2006). Akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler, öğrenme sürecinde daha başarılı olurlar. Bunun nedeni, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin derslere daha fazla odaklanmaları, daha fazla çaba göstermeleri ve zorluklarla daha kolay başa çıkmalarıdır (Karataş, 2011). Murphy ve Alexander'a (2000) göre akademik başarı ve güdü, birbirini etkileyen iki faktördür. Güdü, öğrenmeye hazırbulunuşluğu artırarak akademik başarıyı destekler. Öğrenmeye hazır olan bireyler, akademik olarak daha başarılı olurlar. Akademik başarı, öğrencilerin gelecekteki başarılarını ve refahlarını öngörmeye önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme ve akademik başarının en önemli belirleyicilerinden biri güdüdür.

Öğrenme motivasyonu ve öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu konu, literatürde giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Yağlı, 2014).

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bahçetepe ve Giorgetti'nin (2015) araştırmasında öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 534 (%50,7) kız ve 520 (%49,3) erkek olmak üzere toplam 1054 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan analiz sonucunda, eğitim ortamının öğretmen desteği ve başarıya odaklanma boyutları ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim ortamının güvenli ve destekleyici bir ortam olmasının ve akranlar arası olumlu etkileşimin öğrenci başarısıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür.

Adıay'ın (2011) araştırmasında sınıf yaşantısı sürecinde ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada örtük programın okul ve sınıf iklimi boyutlarına yönelik kavramsal çerçeve geliştirilmiştir. 115 ilköğretim okulundan başarı düzeyleri farklı üç okul seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sınıf ikliminin öğrenci başarısına önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenler, bu iklimi oluşturmada ve sürdürmede merkezi bir rol oynayarak, öğrencilere rehberlik ve destek sağlayarak başarılarını teşvik edebilirler.

Bektaş ve Nalçacı'nın (2013) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak Erzurum ilinde yer alan 11 ilköğretim okulunda 8. sınıfta öğrenim gören 598 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada okul iklimiyle ilgili veriler öğrenci algılarına yönelik hazırlanan "Okul İklimi Ölçeği" ile elde edilmiştir. Öğrenci başarı durumları ise Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları temel alınarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin algıladığı okul ikliminin boyutları olan destekleyici öğretmen tutumları, başarıya odaklanma ve güvenli öğrenme ortamı algısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Vatansever-Bayraktar'ın (2015) araştırmasında sınıf yönetiminde kilit rol oynayan motivasyon kavramı, motivasyon sürecinin işleyişi, motivasyon türleri, sınıf ortamında öğrenci motivasyonu ve öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler gibi

konulara, güncel literatür ışığında değinilmiştir. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırma konusu ile ilgili kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alan yazını taramasında kitaplar, tez çalışmaları ve raporlar gibi çeşitli kaynaklar incelenmiş ve elde edilen veriler sistematik bir şekilde bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Motive öğrencilerin hakim olduğu sınıf ortamı, hem öğretme-öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırır hem de disiplin sorunlarını azaltır, bu sayede de sınıf yönetimi daha etkin hale gelir.

Yalçın'ın (2020) araştırması, sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki düzeyini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş İstanbul ilindeki 361 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının, olumlu bir sınıf ortamı oluşturmadaki yeterlilikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kullanılan sınıf yönetimi yaklaşımları ile olumlu sınıf ortamı oluşturma becerileri arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Dinçer'in (2021) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi, okul iklimi algılarının okul motivasyonu üzerinde anlamlı bir güce sahip olup olmadığını araştırmak ve bu algıların ve motivasyonun okul iklimi algıları ile okul motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de Aydın ili Köşk ili merkez ilçe ve köyünde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören 674 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okul motivasyonları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ortaokul öğrencilerinin hem okul iklimi algılarında hem de okul motivasyonlarında sınıf düzeyi değişkenleri anlamlı farklılıklar gösterirken, konum bir fark oluşturmamıştır. Öte yandan cinsiyetin yalnızca okul motivasyonunda anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmüştür.

Erdem ve Kaya (2023) araştırmalarında sınıf iklimi ile akademik başarı, okul ortamı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Analizler, 2000 ile 2020 yılları arasında yayınlanan K-12 düzeyindeki mevcut korelasyonel araştırma

çalışmalarına dayanmaktadır. İlişkiler, çeşitli moderatör değişkenler açısından analiz edilmiştir. İlk veri seti, sınıf iklimi ve akademik başarıya odaklanan 53 araştırmayı, ikinci veri seti ise okul iklimi ve akademik başarıya odaklanan 37 araştırmayı içermektedir. Meta-analizler rastgele etkiler modeliyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, sınıf iklimi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu, etki büyüklüğünün ise küçük olduğunu, okul iklimi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Sağlam'ın (2006) araştırmasında sınıf iklimi araştırılmıştır. Araştırmada sınıf ikliminin öğrenme sürecindeki rolü ve öneminin ortaya konması, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin sınıf iklimi altboyutlarına ait algılarının çok boyutlu incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinden İstanbul Anadolu yakasındaki 262 branş öğretmeni kapsanarak yürütülmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak ilişki ve kişisel geliştirme ve oryantasyon ile sistem koruma ve geliştirme boyutlarındaki katılım, arkadaşlık, öğretmen desteği, iş odaklılık, rekabet, düzen ve organizasyon, kuralların açıklığı, öğretmen kontrolü ve yaratıcılık alt boyutlarını kapsayan Sınıf İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen algılarının demografik değişkenlere göre kişisel geliştirme ve oryantasyon boyutunda daha fazla farklılaştığı ayrıca, alt boyutlardan kuralların açıklığı ile düzen arasında (olumlu), yaratıcılık ile öğretmen kontrolü arasında (olumsuz) ilişki bulunmuştur. Sınıf ikliminin özellikle kişisel gelişim ve oryantasyon boyutlarına dair öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları geliştirilmesi ve bu alanda Türkiye'deki araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Çengel (2013) araştırmasında öğrencilerin algılarına göre sınıf iklimini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla sıralı açıklayıcı karma modele dayalı olarak araştırma desenlenmiştir. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği uygulanmıştır. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıf belirlenmiş, bu iki sınıfta 3 ay süreyle gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinin sonunda üst, orta ve alt başarı grubundan 3'er olmak üzere 9, iki şubeden toplam 18 öğrenci ve iki şubede derse giren bir öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışma, 391 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler, olumlu sınıf ikliminin her zaman beklenen sonuçları doğurmadığını göstermektedir. Bu çalışmada,

olumlu sınıf ortamına sahip bir sınıfta, beklenmedik bir şekilde, bazı olumsuz durumlar da gözlemlenmiştir.

2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Barksdale vd. (2021) araştırmalarında sınıf iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Teksas'ın güneydoğusundaki büyük bir eğitim bölgesinden 428 ortaokul öğrencisinden oluşan amaçlı bir örneklem seçilmiştir. Sınıf ortamlarına ilişkin algıları, tutarlılık, fiziksel ortam, resmiyet ve memnuniyet düzeyi açısından ölçmek için Öğrenme Ortamı Envanteri uygulanmıştır. Nicel bulgular, sınıf iklimi ile öğrencilerin matematik ve okuma başarıları arasında bir ilişki olmadığını göstermişse de, niteliksel veriler öğrenci öğrenmesinin sınıf içinde ilişki kurma, sınıf kaynaklarının mevcudiyeti ve organizasyonu, sınıf kurallarının oluşturulması ve öğrencilerin sınıfta kendilerini güvende ve önemseniyor hissetmelerinden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Wang vd. (2020) araştırmasında çok boyutlu bir yapı olarak sınıf ikliminin anaokulundan liseye kadar gençlerin akademik, davranışsal ve sosyo-duygusal sonuçlarıyla ne ölçüde ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2000 ile 2016 yılları arasında yayınlanan 61 çalışmayı kapsamıştır. Sonuçlar, genel sınıf ikliminin sosyal yeterlilik, motivasyon ve katılım ve akademik başarı ile küçük ila orta düzeyde olumlu ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir.

Zedan'ın (2010) araştırmasına İsrail'in Arap bölgesindeki ilkokullarda 4, 5 ve 6. sınıflarındaki 3786 Arap öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf iklimiyle şu beş ana faktörün ilgili olduğu görülmüştür: Memnuniyet ve Eğlence, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, Cinsiyet Eşitsizliği ve Gerilim, Öğrenci-Öğrenci İlişkileri ve Rekabetçilik. Ayrıca, sınıf iklimi için disiplinin çok önemli bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee vd. (2022) araştırmasında kişilerarası faktörlerin (öğretmen ve akranlar gibi) akademik nefret üzerindeki etkilerini hiyerarşik doğrusal model analizi kullanarak incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, Güney Kore'deki 43 sınıftan 1015 lise son sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin akademik baskısının akademik nefreti artırdığını, özerklik desteğinin ve akran desteğinin ise akademik nefreti azalttığını göstermektedir.

Raskauskas'ın (2010) araştırmasının amacı, akademik gelişim ile eğitim arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmaya, 15 okuldan oluşan 1168 öğrenci katılmıştır. Tüm öğrenciler 8-13 yaşlarındadır. Öğrencilere kesitsel tasarım yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda zorbalığın sınıf iklimi ile ilişkili olduğunu, zorbaların okulla en düşük bağlantıya sahip olduğu görülmüştür.

Kearney vd.'nin (2016) araştırmasında amaç, öğrencilerin akademik faaliyetlere katılım düzeylerine, akranlarıyla ilişkilerine ve öğretmenlerinden hissettikleri destek düzeyine ilişkin algılarını ölçmek için tasarlanmış bir sınıf iklimi değerlendirme aracı sunmaktır. Sınıf İklimi Endeksi, 8-12 yaşları arasındaki 105 ilkokul öğrencisinden oluşan bir grupta pilot teste tabi tutulmuştur. Pilot veriler faktör analizine tabi tutulmuş ve araç buna göre geliştirilmiştir. Pilot testin ardından geliştirilmiş araç daha sonra 2340 ilkokul öğrencisinden oluşan daha büyük bir örnekleme uygulanmıştır. Kapsamlı çalışmadan elde edilen veriler, faktör ve güvenirlik analizlerine tabi tutulmuştur; bunların sonuçları, öğrenci katılımı, destekleyici öğretmen davranışı ve öğrenci perspektifinden meslektaş desteğinin ölçülmesinde Sınıf İklimi Endeksi'nin kullanımını desteklemektedir.

Johnson vd. (1983) araştırmasında işbirlikli öğrenmenin sınıf iklimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 859 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme, derslere sık katılma ve öğretmen ve akranlardan destek almanın sınıf iklimine olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda değinilen çalışmalardan da anlaşılabileceği üzere, sınıf iklimi ile ilgili araştırmalar yapılmış olup sınıf ikliminin diğer değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Genelde araştırmalarda sınıf ikliminin sınıf için önemli bir kavram olduğu görülmüştür. Sınıf iklimini etkileyen çeşitli etkenlerin olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

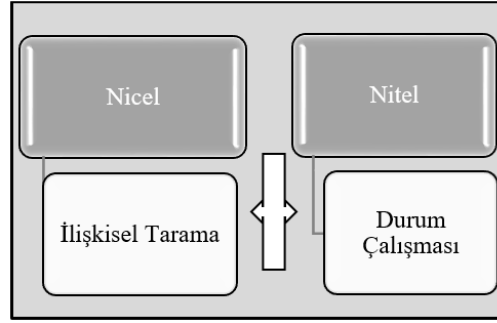
Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duyguları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi saptamak ve başarı duygusunu ve akademik motivasyonlarını arttıran sınıf özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma desenleri, nicel verilerin genişletilmesini ve anlamlandırılmasını sağlamak için nitel verilerle bütünleştirilir; bu da araştırmanın zenginliğini artırır (Creswell & Plano Clark, 2014). Eğitim ve araştırmalarda, karma yöntem yaklaşımı belirgin bir dönüm noktası olarak görülmektedir (Baki & Gökçek, 2012).

Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi olmaktan öte, her iki yöntemin güçlü yönlerinden faydalanarak derin ve kapsamlı bir analiz imkanı sunan detaylı uyum çalışmalarıdır (Fırat vd., 2014). Karma yöntem araştırma deseni, en az bir nicel ve nitel yaklaşım içeren araştırma deseni olarak tanımlanabilir (Katıtaş, 2019). Karma yöntemle yürütülen çalışmalarda nicel ve nitel yöntemler kullanıldığı için araştırma sorularına verilecek cevaplar bir bütün olarak değerlendirilebilir. Karma araştırmalarda nicel ve nitel teknikler aynı araştırmada kullanıldığı için her iki tarafın avantajlı taraflarını kullanma şansı elde edebilmektedir

(Baki & Gökçek, 2012). Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Açıklayıcı Sıralı Desenin Modellemesi

Karma araştırma yöntemlerinden olan açıklayıcı sıralı desenin, araştırmacıyı tek bir yöntemle sınırlamadığı için güçlü bir desen olduğu düşünülmektedir. Açıklayıcı sıralı desenin amacı, nicel verilerle elde edilen bilgileri nitel verilerle derinlemesine inceleyip açıklığa kavuşturmadır (Bulaç & Kurt, 2019). Açıklayıcı sıralı desen, iki aşamadan oluşur. İlk aşamada nicel veriler toplanır, analiz edilir ve nicel sonuçlara ulaşılır. İkinci aşamada ise nicel sonuçların üzerine nitel veriler toplanıp analiz edilir. Sonuçta nitel veriler ilk aşamada elde edilen nicel verileri açıklamaya yardımcı olur (Creswell, 2009, akt. Herdem & Çinici, 2021).

Araştırmanın nicel aşamasında, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki türünü ve düzeyini belirlemek için kullanılan bir araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın nitel aşamasında nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı, doğal ortamında, bütüncül ve derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmalarda durum çalışmaları, bir olayın ayrıntılarını ve bağlamını anlamak için kullanılır. Bu, olayın nasıl işlediğini ve neden böyle olduğunu anlamamıza yardımcı olur (Gall vd., 1996, akt. Büyüköztürk vd., 2020).

3.2. Katılımcılar

İki aşamadan oluşan araştırmanın nicel boyutunda evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde yer alan resmi ilkokullarda öğrenim

gören 4500 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasının örneklemini ise evrenden oransız küme örnekleme tekniğiyle seçilen 804 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplanan okullara, kod isimler verilmiştir.

Küme örnekleme tekniği, büyük ve heterojen bir popülasyonun, alt gruplara (kümelere) ayrılması ve bu alt gruplardan bazılarının rastgele seçilerek incelenmesini sağlayan bir örnekleme yöntemidir. Küme örnekleme tekniğinde evrendeki bütün kümelerin aynı derecede, eşit seçilme şansı vardır. Oransız küme örnekleme tekniğinde ise her okul bir küme olarak kabul edilir (Büyüköztürk vd., 2020). Oransız küme örnekleme tekniği ile seçilen 804 öğrenciye ait bilgiler, Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Nicel Aşamaya Katılım Gösteren Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	385	47,9
	Erkek	419	52,1
Yaş	9	796	99,0
	10	8	1,0
Okul	İstiklal İlkokulu	123	15,3
	Dumlupınar İlkokulu	119	14,8
	Misak-i Milli İlkokulu	226	28,1
	Hürriyet İlkokulu	93	11,6
	Sevgi İlkokulu	243	30,2
	Okuryazar Değil	42	5,2
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar	266	33,1
	İlkokul	294	36,6
	Ortaokul	122	15,2
	Lise	36	4,5
	Üniversite	44	5,5
	Okuryazar Değil	34	4,2
Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar	252	31,3
	İlkokul	276	34,3
	Ortaokul	126	15,7
	Lise	76	9,5
	Üniversite	40	5,0
	Okuryazar Değil	34	4,2
Toplam		804	100

Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine ilişkin Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin %47,9'unun erkek (n=419), %52,1'inin kız (n=385), %99'unun 9 yaşında (n=796), %1'nin 10 yaşında (n=8), %15,3'ünün İstiklal İlkokulu'nda (n=123), %14,8'inin Dumlupınar İlkokulu'nda (n=119), %28,1'inin Misak-i Milli İlkokulu'nda (n=226), %11,6'sının Hürriyet İlkokulu'nda (n=93), %30,2'sinin Sevgi İlkokulu'nda (n=243) öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin %5,2'sinin annesinin okuryazar olmadığı (n=42), %33,1'inin okuryazar olduğu (n=266), %36,6'sının ilkokul (n=294), %15,2'sinin ortaokul (n=122), %4,5'inin lise (n=36), %5,5'inin üniversite (n=44); katılımcıların babalarının ise %4,2'sinin okuryazar olmadığı (n=34), %31,3'ünün okuryazar olduğu (n=252), %34,3'ünün ilkokul (n=276), %15,7'sinin ortaokul (n=126), %9,5'inin lise (n=76), %5'inin üniversite (n=40) mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın nitel aşamasında, çalışmanın amacına uygun zengin bilgi sağlayabilecek katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, rastgele örneklemeden farklı olarak, araştırmacının önceden belirlediği kriterlere uyan katılımcıların seçilmesine olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2020). Amaçlı örnekleme, nitel araştırmada, araştırmacının ilgi duyduğu durumların derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın nitel aşamasında örneklem amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, doğası gereği bazı kriterlerin katılımcıları belirlemek için oluşturulması gereklidir. Bu kapsamda kriter olarak nicel veri analizi sonucunda, sınıf iklimi ölçeğinden en yüksek ve en düşük ortalama puanları alan sınıfların öğretmenleri seçilmiştir:

İstiklal İlkokulu -4/B sınıfı: 2,89

Dumlupınar İlkokulu -4/A sınıfı: 2,74

Misak-i Milli İlkokulu -4/A sınıfı: 2,81

Hürriyet İlkokulu- 4/C sınıfı: 2,77

Sevgi İlkokulu- 4/A sınıfı: 2,71

Belirlenen kritere uyan ve gönüllük esasına göre seçilen sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2*Nitel Aşamaya Katılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı Kod Adları	Branş	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem
Murat	Sınıf Öğretmeni	Erkek	30	8
Yağmur	Sınıf Öğretmeni	Kadın	27	2
Mustafa	Sınıf Öğretmeni	Erkek	41	17
Öykü	Sınıf Öğretmeni	Kadın	23	2
Alperen	Sınıf Öğretmeni	Erkek	40	17
Nehir	Sınıf Öğretmeni	Kadın	27	6

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin Tablo 2’deki bilgiler incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin 3’ünün erkek, 3’ünün kadın olduğu, yaşlarının 23 ile 41 arasında değiştiği, mesleki kıdemlerinin ise 2 ile 17 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcılara, kod isimler verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, 3 ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler;

- Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği (Ek-1)
- Başarı Duygusu Ölçeği (Ek-2)
- Akademik Motivasyon Ölçeği’dir (Ek-3).

3.3.1. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerden ilki, Fraser vd. (1996) tarafından geliştirilen “Bu Sınıfta Neler Oluyor?” ölçeğidir. Bu ölçek, 2018 yılında Aygün ve Taşkın (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. “Bu Sınıfta Neler Oluyor?” ölçeğinin özgün hali, 7 faktör 54 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin bazı maddeleri eksiltilip bazı maddeler ise ölçeğe eklenerek ölçeğin son şekli verilmiştir. Ölçeğin son halinde *Öğrenci Uyumu*, *Öğretmen Desteği*, *Katılım*, *Araştırma*, *Görev Uyumu*, *İşbirliği* ve *Eşitlik* olmak üzere 7 faktör ve her faktörde 8 madde yer almaktadır (Aygün & Taşkın, 2018). Ölçeğin geçerlik çalışmaları sonucunda χ^2/sd (2,04), RMSEA (.05), NNFI (.96) ve CFI (.96) indekslerinin mükemmel, NFI (.92) indeksinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Bu geçerlik değerlerinin alanyazında kabul edilebilir değerler içerisinde olduğu görülmüştür (Aygün & Taşkın, 2018). Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha katsayısı değeri ,93 olarak hesaplanırken, bu çalışmada bu değer benzer şekilde ,93 olarak hesaplanmıştır.

Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nde yer alan bazı maddeler şu şekildedir: "Sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurarım.", "Sınıftaki diğer öğrencileri tanıyorum.", "Sınıftaki diğer öğrencilere karşı arkadaşça davranırım."

3.3.2. Başarı Duygusu Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerden bir diğeri ise Başarı Duygusu Ölçeği'dir. Başarı Duygusu Ölçeği, Lichtenfeld vd. (2012) tarafından ilkokul seviyesindeki öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, Hacıömeroğlu vd. (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Başarı Duygusu Ölçeği; Kaygı, Mutluluk ve Sıkılma olmak üzere 3 boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha katsayısı değeri ,76 olarak hesaplanırken, yapılan araştırmada bu değer ,88 olarak hesaplanmıştır.

Başarı Duygusu Ölçeği'nde "Matematik benim için eğlencelidir.", "Matematik öğrenmeyi severim.", "Matematik ödevimi yaparken kendimi iyi hissedirim." gibi maddeler bulunmaktadır.

3.3.3. Akademik Motivasyon Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan son ölçek, Akademik Motivasyon Ölçeği'dir. Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen "Echelle de Motivation en Education" isimli ölçek, Kara (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği, özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere 4 alt boyut ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha katsayısı değeri ,84 olarak hesaplanırken, yapılan araştırmada bu değer ,71 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği'nde yer alan örnek maddeler şöyledir: "Okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.", "Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.", "Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını dinliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum."

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Görüşme soruları, ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formu, sınıf eğitimi alanında ve nitel araştırma konusunda uzman olan iki araştırmacı tarafından incelenmiş, onların yaptıkları öneriler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Örnek görüşme soruları şu şekildedir:

- Sınıfınızın atmosferini/ortamını (iklimini) nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Öğrencileriniz arasındaki iletişimi ve etkileşimi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Sınıfınızda öğrencilerin katılımını artırmak ve sınıf ortamını daha etkileşimli hale getirmek için hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?
- Sınıfınızdaki olumlu davranışları nasıl değerlendiriyorsunuz? Değerlendirme sürecinde neyi/neleri dikkate alıyorsunuz?
- Sınıfınızdaki kuralları ve beklentileri öğrencilere nasıl açıklıyorsunuz? Disiplin konusunda hangi yöntemleri kullanıyorsunuz ve öğrencilere kurallara uyma konusunda nasıl rehberlik ediyorsunuz?

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından Gaziantep ilinin Nizip ilçesindeki resmi ilkokullara veri toplama amacıyla ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Bu okullar seçilirken sosyo-ekonomik özellikleri farklı olan okullar olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca gönüllülük esasına dayalı olarak bu okullar seçilmiştir. Okullara gidilmeden önce okul idaresine bilgi verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca okullara gidilmeden önce okul idaresinden öğretmenlerin de haberdar edilmesi istenmiştir. Uygulama sürecinde her sınıfta hem öğretmene hem de öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Ölçek uygulama sürecinde sınıf öğretmeni ile sınıfta bulunulup gerekli dönütler verilmiştir.

Her bir sınıfın anket uygulaması yaklaşık 40 dk. sürmüştür. Toplamda beş okuldan araştırmanın verileri toplanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler, SPSS 25.0 paket programına işlenmiştir. İşlenen veriler sonucunda öğrencilerin sınıf iklimi algılarının yüksek ve düşük düzeyde olduğu sınıf ortamlarının özelliklerinin belirlenmesi amacıyla açık uçlu görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu görüşme

sorularının uygulanması için sınıf öğretmenlerinden randevu talep edilmiş, uygun zamanda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri için dönütler verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda uygulanan Sınıf İklimi Ölçeği'nden (Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği) en yüksek ve en düşük ortalama puanları alan sınıfların sınıf rehber öğretmenlerine, araştırmacı tarafından geliştirilen 15 soruluk görüşme formu yöneltilmiştir. Araştırmanın bu boyutunda görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin kullanılmasının amacı, araştırılan fenomenin etraflıca incelenmesini sağlamaktır. En az iki kişi arasında gerçekleşen ve sözlü olarak devam ettirilen veri toplama tekniğine görüşme denir. Görüşme yöntemi, araştırmacıların katılımcıların belirli bir konu veya durum hakkındaki bakış açılarını, deneyimlerini ve duygularını derinlemesine anlamak için kullandıkları bir veri toplama yaklaşımıdır (Karataş, 2017). Diğer bir deyişle, araştırmada yanıtı aranan sorular üzerinde alakalı şahıslardan bilgi toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2020). Görüşme yöntemi ile nicel boyutta gözlemlenemeyen durumlar anlamlandırılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın amacı ve kapsamı katılımcılara açıklandıktan sonra görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, 6 öğretmenle yüz yüze yapılmıştır. Katılımcıların bazılarının talebine istinaden görüşme soruları önceden onlara e-posta ile gönderilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı alınacağı ve bu ses kayıtlarının sonra çözümlenip yazılı döküman haline getirileceği katılımcılara bildirilmiştir. Herhangi ikinci bir şahsın bu ses kayıtlarına erişemeyeceği araştırmacı tarafından katılımcılara söylenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile toplanan veriler, SPSS 25.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada, kullanılan istatistiksel testlerin uygunluğunu belirlemek amacıyla verilerin normallik durumu incelenmiştir. Normallik testi, verilerin normal dağılımı sergileyip sergilemediğini değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu testte, verilerin çarpıklık ve basıklık gibi istatistiksel ölçütleri göz önünde bulundurulur (Gürbüz & Şahin, 2017). Araştırmanın veri setinde yer alan ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin " ± 3 " arasında olduğu

belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerine göre araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin puanlarının normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir (Sınıf iklimi= -1,63-2,67; akademik motivasyon= 0,19-0,55; başarı duygusu= 0,47- 0,37).

Verilerin analizinde, araştırmanın alt problemlerine göre şu analiz teknikleri kullanılmıştır:

- Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ne düzeydedir?”, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı (matematik dersi özelinde) algıları ne düzeydedir?” ve İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları ne düzeydedir? alt problemleri için betimsel istatistiki yöntemlerden ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.
- Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi, başarı duygusu ve akademik motivasyon algıları cinsiyet ve anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi için “Bağımsız Örneklem t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır.
- Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile başarı duygusu algıları arasındaki ilişki ne düzeydedir?”, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” ve “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin başarı duygusu algıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” alt problemleri için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, nitel veri analizi için içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinin çalışmalarının genel amacı, daha sonraki çalışmalara yol göstermek ve konu ile ilgili genel eğilimin ortaya çıkarılmasıdır (Ültay vd., 2021).

Veri işleme süreci, McMillan ve Schumacher’in (2010) görüşlerine dayanılarak yürütülmüştür. Veri işleme sürecinin aşamaları şu şekildedir:

- Verilerin toplanması,
- Verilerin oluşturulması,
- Kodların oluşturulması,
- Kategorilerin oluşturulması,
- Temaların oluşturulması,

- Karşılaştırma ve raporlaştırma (McMillan & Schumacher, 2010).

Katılımcıların onayıyla ses kaydına alınan görüşmeler çözümlenerek yazılı hale getirilmiştir. Nitel verilerin analizi kapsamında, her bir görüşme sorusu için kodlar tanımlanmış ve tüm kodlar bütüncül bir anlam oluşturacak şekilde birleştirilmiştir. Kodlar bir araya getirildikten sonra kategori ve temalara göre düzenlenmiştir.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, nicel çalışmalardan farklı ele alınır. Nitel araştırmalarda inanırlığı arttırmak için bazı yöntemler mevcuttur (Başkale, 2016). Guba ve Lincoln (1982) araştırmasında geçerlik-güvenirlikten daha çok inandırıcılığa önem vermiştir. Araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla iç (inandırıcılık) ve dış (aktarılabirlik) geçerlik ile iç (tutarlık) ve dış (doğrulanabilirlik) güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Akt. Başkale, 2016).

3.6.1 İnanırıcılık

Nitel araştırmalarda bulguların gerçekçi ve doğru temsilini sağlamak için "iç geçerlik" kavramı ön plana çıkar. Bu geçerliği arttırmak için araştırmacılar, katılımcı doğrulaması, veri toplama sürecine uygun katılımcı seçimi ve uzman değerlendirmesi gibi stratejiler kullanabilirler (Merriam, 2013). Araştırmada, veri toplama sürecinin sağlamlığını ve katılımcı yelpazesinin kapsamlılığını garanti altına almak için "doyum noktası" kriteri benimsenmiştir. Bu kriter, katılımcılardan elde edilen verilerin tekrarlanma eğilimi göstermeye başlaması ve yeni bilgilerin ortaya çıkma oranının azalmasıyla belirlenmiştir.

3.6.2 Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)

Araştırmanın bulgularının gerçek dünyada da geçerli olabilmesi için, araştırmacıların zengin ve detaylı tanımlamalara yer vermesi ve örnekleme özenle seçmesi önem taşımaktadır (Merriam, 2013). Bu çerçevede araştırmada, katılımcıların bilgileri detaylı bir şekilde sunulmuş, doğrudan alıntılara yer verilmiş ve zengin bilgi sunabilecek katılımcıların seçilmesi sağlanmıştır.

3.6.3 İ Güvenirlik (Tutarlık)

Araştırmanın i güvenirliliğini artırmak için denetim tekniği stratejisi kullanılabilir. Bu teknik, veri toplama sürecinin ve kategori ve temaların belirlenmesinde kullanılan kriterlerin detaylı bir şekilde açıklanmasını içerir (Merriam, 2013). Kategori ve temaların oluşturulması için alanyazın derinlemesine taranmış ve isimlendirmeler alanyazından referanslar alınarak yapılmıştır.

3.6.4 Dış Güvenirlik (Doğrulanabilirlik)

Araştırmanın bulgularının dış geçerliliğini ve sağlamlığını teyit etmek için, görüşmelerden elde edilen ham veriler, kodlamalar ve çıkarımlar bir alan uzmanının incelemesine sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların daha iyi anlaşılması için tablolar kullanılmıştır.

4.1 Nicel Verilere İlişkin Bulgular

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf İklimine İlişkin Betimsel Bulgular

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
Öğrenci Uyum	2,79	,247
Öğretmen Desteği	2,80	,246
Katılım	2,80	,270
Araştırma	2,77	,303
Görev Uyumu	2,76	,317
İşbirliği	2,76	,302
Eşitlik	2,77	,264
Sınıf İklimi Genel	2,78	,215

Tablo 3’te araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının “Öğrenci Uyum” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,79$; Ss=,247”, “Öğretmen Desteği” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,80$; Ss=,246”, “Katılım” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,80$; Ss=,270”, “Araştırma” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,77$; Ss=,303”, “Görev Uyumu” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,76$; Ss=,317”, “İşbirliği” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,76$; Ss=,302”, “Eşitlik” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,77$; Ss=,264”, ölçeğin genelinde ise “ $\bar{X}=2,78$; Ss=,215” olduğu görülmektedir.

4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı duygusu algıları ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Akademik Başarı Duygusuna İlişkin Betimsel Bulgular

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
Mutluluk	4,48	,604
Kaygı	1,87	,475
Sıkılma	1,83	,587
Akademik Başarı Duygusu Genel	2,70	,356

Tablo 4’te araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin başarı duygusu algılarının “Mutluluk” alt boyutunda “ $\bar{X}= 4,48$; Ss=,604”, “Kaygı” alt boyutunda “ $\bar{X}=1,87$; Ss=,475”, “Sıkılma” alt boyutunda “ $\bar{X}=1,83$; Ss=,587”,ölçeğin genelinde ise “ $\bar{X} =2,70$; Ss=,356” olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin mutluluk algıları yüksek düzeydeyken, kaygı ve sıkılma algıları düşük düzeydedir.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular, Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Akademik Motivasyon Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	2,85	,307
Motivasyonsuzluk	1,54	,719
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	2,73	,409
İçsel Motivasyon	2,80	,352
Akademik Motivasyon Genel	2,48	,270

Tablo 5’te araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin akademik motivasyon durumlarının “Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,85$; Ss=,307”, “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda “ $\bar{X}=1,54$; Ss=,719”, “İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,73$; Ss=,409”, “İçsel Motivasyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=2,80$; Ss=,352”, ölçeğin genelinde ise “ $\bar{X}=2,48$; Ss=,270” olduğu görülmektedir. Ortalaması en yüksek çıkan boyut özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutudur.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi, başarı duygusu algıları ve akademik motivasyon algıları cinsiyet ve anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulguları, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

4.1.4.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi, başarı duygusu ve akademik motivasyon algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular, Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf İklimi Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sx	t	p
Öğrenci Uyum	Kız	384	2,78	,234	-,651	,51
	Erkek	420	2,79	,257		
Öğretmen Desteği	Kız	384	2,78	,232	-1,438	,15
	Erkek	420	2,81	,257		
Katılım	Kız	384	2,80	,258	,603	,54
	Erkek	420	2,79	,280		
Araştırma	Kız	384	2,77	,300	-,291	,77
	Erkek	420	2,78	,306		
Görev Uyumu	Kız	384	2,76	,322	,171	,86
	Erkek	420	2,76	,313		
İşbirliği	Kız	384	2,75	,301	-,289	,77
	Erkek	420	2,76	,304		
Eşitlik	Kız	384	2,77	,269	-,226	,82
	Erkek	420	2,77	,259		
Sınıf İklimi Genel	Kız	384	2,77	,208	-,353	,72
	Erkek	420	2,78	,222		

Tablo 6’da araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimi algılarının anlamlı farklılık göstermediği ($p>,05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 7

Başarı Duygusu Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Mutluluk	Kız	384	4,52	,574	1,678	,09
	Erkek	420	4,45	,629		
Kaygı	Kız	384	1,89	,473	1,230	,21

	Erkek	420	1,85	,477		
	Kız	384	1,86	,598		
Sıkılma	Erkek	420	1,80	,576	1,428	,15
	Kız	384	2,72	,362		
Akademik Başarı Duygusu Genel	Erkek	420	2,67	,348	2,217	,02

Tablo 7’de araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin başarı duygusu algılarının cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin başarı duygusu algılarının “Mutluluk”, “Kaygı”, “Sıkılma” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ($p>,05$); fakat ölçeğin genelinde kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 8

Akademik Motivasyon Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	Kız	385	2,84	,309	-,647	,51
	Erkek	419	2,86	,304		
Motivasyonsuzluk	Kız	385	1,47	,666	-2,405	,01
	Erkek	419	1,59	,761		
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	Kız	385	2,70	,431	-2,193	,02
	Erkek	419	2,77	,386		
İçsel Motivasyon	Kız	385	2,80	,365	-,481	,63
	Erkek	419	2,81	,341		
Akademik Motivasyon Genel	Kız	385	2,45	,259	-2,767	,00
	Erkek	419	2,51	,278		

Tablo 8’de araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin akademik motivasyon algılarının cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyonlarının genel ortalamasının erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$) saptanmıştır. Alt boyutlar temelinde “Motivasyonsuzluk” ve “İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon” alt boyutlarında da öğrencilerin akademik motivasyonlarının erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$) anlaşılmaktadır. “Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon” ve “İçsel Motivasyon” alt boyutlarında öğrencilerin akademik motivasyon algılarının anlamlı farklılık göstermediği ($p>,05$) anlaşılmaktadır. Buna göre, erkeklerin kızlara göre akademik motivasyon algılarının ortalaması daha yüksektir.

4.1.4.2. Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi, başarı duygusu ve akademik motivasyon algıları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf İklimi Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğrenci Uyum	1.Okuryazar Değil	42	2,74	,277	1,437	,20
	2.Okuryazar	266	2,78	,251		
	3.İlkokul	294	2,79	,248		
	4.Ortaokul	122	2,79	,245		
	5.Lise	36	2,88	,174		
	6. Üniversite	44	2,78	,226		
	Toplam	804	2,79	,247		
Öğretmen Desteği	1.Okuryazar Değil	42	2,75	,219	2,421	,03 1-5 1-6 2-6 3-6
	2.Okuryazar	266	2,79	,238		
	3.İlkokul	294	2,78	,270		
	4.Ortaokul	122	2,81	,233		
	5.Lise	36	2,86	,195		
	6. Üniversite	44	2,89	,186		
	Toplam	804	2,80	,246		
Katılım	1.Okuryazar Değil	42	2,76	,243	2,747	,01 1-6 2-6 3-6 4-6
	2.Okuryazar	266	2,78	,278		
	3.İlkokul	294	2,79	,289		
	4.Ortaokul	122	2,79	,256		
	5.Lise	36	2,87	,176		
	6. Üniversite	44	2,92	,153		
	Toplam	804	2,80	,270		
Araştırma	1.Okuryazar Değil	42	2,66	,345	3,151	,00 1-3 1-4 1-6 2-6 3-6 4-6 5-6
	2.Okuryazar	266	2,76	,300		
	3.İlkokul	294	2,78	,309		
	4.Ortaokul	122	2,77	,307		
	5.Lise	36	2,77	,301		
	6. Üniversite	44	2,92	,168		
	Toplam	804	2,77	,303		
Görev Uyumu	1.Okuryazar Değil	42	2,58	,348	4,639	,00 1-2 1-3 1-4 1-5 1-6 2-6 3-6 4-6
	2.Okuryazar	266	2,74	,330		
	3.İlkokul	294	2,78	,301		
	4.Ortaokul	122	2,75	,332		
	5.Lise	36	2,79	,260		
	6. Üniversite	44	2,89	,238		
	Toplam	804	2,76	,317		
İşbirliği	1.Okuryazar Değil	42	2,58	,330	4,722	,00 1-2 1-3 1-4
	2.Okuryazar	266	2,75	,299		
	3.İlkokul	294	2,75	,312		
	4.Ortaokul	122	2,78	,290		

	5.Lise	36	2,81	,216		1-5
	6. Üniversite	44	2,88	,257		1-6
	Toplam	804	2,76	,302		2-6
						3-6
Eşitlik	1.Okuryazar Değil	42	2,70	,264	2,110	,06
	2.Okuryazar	266	2,75	,269		
	3.İlkokul	294	2,77	,257		
	4.Ortaokul	122	2,77	,263		
	5.Lise	36	2,82	,199		
	6. Üniversite	44	2,85	,308		
	Toplam	804	2,77	,264		
Sınıf İklimi Genel	1.Okuryazar Değil	42	2,68	,221	4,133	,00
	2.Okuryazar	266	2,76	,217		1-2
	3.İlkokul	294	2,78	,224		1-3
	4.Ortaokul	122	2,78	,205		1-4
	5.Lise	36	2,83	,128		1-5
	6. Üniversite	44	2,88	,179		1-6
	Toplam	804	2,78	,215		2-6 3-6 4-6

Tablo 9’da araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre “ANOVA” sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimi algılarının “Öğretmen Desteği”, “Katılım”, “Araştırma”, “Görev Uyum”, “İş Birliği” alt boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$); “Öğrenci Uyum” ve “Eşitlik” alt boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği ($p>,05$) anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği boyutlarda anlamlı farklılığın genel olarak annesi okuryazar olmayan, okuryazar veya ilkökul mezunu olan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın çıktığı boyutlarda anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10

Başarı Duygusu Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	X	S	F	p
Mutluluk	1.Okuryazar Değil	42	4,65	,352	1,731	,12
	2.Okuryazar	266	4,50	,589		
	3.İlkokul	294	4,41	,636		
	4.Ortaokul	122	4,50	,662		
	5.Lise	36	4,58	,522		
	6. Üniversite	44	4,51	,514		
	Toplam	804	4,48	,604		

Kaygı	1.Okuryazar Değil	42	1,92	,518	1,275	,27
	2.Okuryazar	266	1,86	,459		
	3.İlkokul	294	1,85	,479		
	4.Ortaokul	122	1,87	,496		
	5.Lise	36	2,04	,512		
	6. Üniversite	44	1,82	,406		
	Toplam	804	1,87	,475		
Sıkılma	1.Okuryazar Değil	42	1,93	,607	,944	,45
	2.Okuryazar	266	1,79	,594		
	3.İlkokul	294	1,83	,571		
	4.Ortaokul	122	1,81	,598		
	5.Lise	36	1,97	,642		
	6. Üniversite	44	1,85	,545		
	Toplam	804	1,83	,587		
Başarı Duygusu Genel	1.Okuryazar Değil	42	2,80	,410	2,308	,04 1-3 2-5 3-5 4-5
	2.Okuryazar	266	2,69	,351		
	3.İlkokul	294	2,67	,359		
	4.Ortaokul	122	2,70	,355		
	5.Lise	36	2,84	,354		
	6. Üniversite	44	2,69	,271		
	Toplam	804	2,70	,356		

Tablo 10’da araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin başarı duygusu algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin başarı duygusu algılarının genelinin anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$) anlaşılmaktadır. Alt boyutlar temelinde ise anlamlı farklılık göstermediği ($p>,05$) anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın annesi okuryazar olmayan, okuryazar veya ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında da öğrencilerin başarı duygusu algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11

Akademik Motivasyon Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	X	Ss	F	p
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	1.Okuryazar Değil	42	2,91	,221	1,765	,11
	2.Okuryazar	266	2,84	,307		
	3.İlkokul	294	2,83	,327		
	4.Ortaokul	122	2,89	,265		
	5.Lise	36	2,77	,382		
	6.Üniversite	44	2,91	,250		
	Toplam	804	2,85	,307		
Motivasyonsuzluk	1.Okuryazar Değil	42	1,23	,443	9,738	,00

	2.Okuryazar	266	1,42	,638			1-3
	3.İlkokul	294	1,61	,730			1-4
	4.Ortaokul	122	1,48	,717			1-5
	5.Lise	36	1,60	,784			2-3
	6.Üniversite	44	2,11	,912			1-6
	Toplam	804	1,54	,719			2-6
							3-6
							4-6
							5-6
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	1.Okuryazar Değil	42	2,70	,455			
	2.Okuryazar	266	2,77	,372			
	3.İlkokul	294	2,70	,424			
	4.Ortaokul	122	2,74	,423	1,324	,25	
	5.Lise	36	2,69	,446			
	6.Üniversite	44	2,83	,403			
	Toplam	804	2,73	,409			
İçsel Motivasyon	1.Okuryazar Değil	42	2,84	,314			
	2.Okuryazar	266	2,80	,357			
	3.İlkokul	294	2,79	,366			
	4.Ortaokul	122	2,84	,315	1,211	,30	
	5.Lise	36	2,74	,399			
	6.Üniversite	44	2,87	,314			
	Toplam	804	2,80	,352			
Akademik Motivasyon Genel	1.Okuryazar Değil	42	2,42	,181			,00
	2.Okuryazar	266	2,46	,243			1-6
	3.İlkokul	294	2,48	,280			2-6
	4.Ortaokul	122	2,49	,252	5,889		3-6
	5.Lise	36	2,45	,336			4-6
	6.Üniversite	44	2,68	,343			5-6
	Toplam	804	2,48	,270			

Tablo 11’de araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin akademik motivasyon algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon algılarının ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$) anlaşılmaktadır. Alt boyutlar temelinde ise “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon algılarının anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$), diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği ($p>,05$) anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği boyutlarda anlamlı farklılığın annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi üniversite dışındaki diğer eğitim seviyelerinde olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda sayılan grupların yanında annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkokul, ortaokul ve lise; annesi okuryazar olan öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu

olan öğrenciler arasında da akademik motivasyon algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

4.1.4.3. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi, başarı duygusu ve akademik motivasyon algıları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular, Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf İklimi Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F	p
Öğrenci Uyum	1.Okuryazar Değil	34	2,70	,383	1,551	,17
	2.Okuryazar	252	2,77	,245		
	3.İlkokul	276	2,80	,237		
	4.Ortaokul	126	2,81	,250		
	5.Lise	76	2,80	,233		
	6. Üniversite	40	2,81	,172		
	Toplam	804	2,79	,247		
Öğretmen Desteği	1.Okuryazar Değil	34	2,73	,301	2,248	,04 1-5 1-6 2-5
	2.Okuryazar	252	2,77	,283		
	3.İlkokul	276	2,81	,216		
	4.Ortaokul	126	2,80	,233		
	5.Lise	76	2,85	,209		
	6. Üniversite	40	2,85	,219		
	Toplam	804	2,80	,246		
Katılım	1.Okuryazar Değil	34	2,59	,385	8,938	,00 1-2 1-3 1-4 1-5 1-6 2-6 3-6 4-6 5-6 2-3 2-4
	2.Okuryazar	252	2,76	,300		
	3.İlkokul	276	2,81	,242		
	4.Ortaokul	126	2,84	,231		
	5.Lise	76	2,82	,246		
	6. Üniversite	40	2,95	,119		
	Toplam	804	2,80	,270		
Araştırma	1.Okuryazar Değil	34	2,52	,461	9,622	,00 1-2 1-3 1-4 1-5 1-6 2-6 3-6 4-6 2-4
	2.Okuryazar	252	2,73	,314		
	3.İlkokul	276	2,78	,298		
	4.Ortaokul	126	2,82	,258		
	5.Lise	76	2,84	,249		
	6. Üniversite	40	2,94	,113		
	Toplam	804	2,77	,303		

Görev Uyum	1.Okuryazar Değil	34	2,59	,435	5,526	2-5
	2.Okuryazar	252	2,72	,342		,00
	3.İlkokul	276	2,76	,301		1-2
	4.Ortaokul	126	2,79	,317		1-3
	5.Lise	76	2,83	,227		1-4
	6. Üniversite	40	2,90	,185		1-5
	Toplam	804	2,76	,317		1-6
						2-6
İşbirliği	1.Okuryazar Değil	34	2,55	,351	6,240	3-6
	2.Okuryazar	252	2,74	,315		4-6
	3.İlkokul	276	2,74	,307		2-5
	4.Ortaokul	126	2,78	,289		3-5
	5.Lise	76	2,84	,238		
	6. Üniversite	40	2,89	,168		
	Toplam	804	2,76	,302		
Eşitlik	1.Okuryazar Değil	34	2,72	,287	2,269	
	2.Okuryazar	252	2,75	,276		,04
	3.İlkokul	276	2,76	,259		1-6
	4.Ortaokul	126	2,79	,239		3-6
	5.Lise	76	2,78	,282		4-6
	6. Üniversite	40	2,89	,219		5-6
	Toplam	804	2,77	,264		
Sınıf İklimi Genel	1.Okuryazar Değil	34	2,63	,295	7,550	,00
	2.Okuryazar	252	2,75	,238		1-2
	3.İlkokul	276	2,78	,198		1-3
	4.Ortaokul	126	2,80	,192		1-4
	5.Lise	76	2,82	,184		1-5
	6. Üniversite	40	2,89	,109		1-6
	Toplam	804	2,78	,215		2-6
						3-6
						4-6
						2-4
						2-5

Tablo 12’de araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre “ANOVA” testi sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, baba eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimi algılarının “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği ($p>,05$); “Öğrenci Uyum”, “Öğretmen Desteği”, “Katılım”, “Araştırma”, “Görev Uyum”, “İşbirliği” alt boyutlarında ve “Sınıf İklimi Ölçeği” nin

toplam puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$) anlaşılmaktadır. Katılım, Araştırma, Görev Uyumu ve İşbirliği alt boyutlarında ve Sınıf İklimi Genel puanlarında belirlenen anlamlı farklılığın babası okuryazar olmayan öğrenciler ile babası okuryazar veya herhangi bir eğitim kurumundan mezun olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilgili boyutlarda sayılan grupların yanında babası okuryazar olan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında da sınıf iklimine ilişkin algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında belirlenen diğer anlamlı farklılık durumları şu şekildedir:

- Eşitlik alt boyutunda babası okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında,
- İşbirliği alt boyutunda babası okuryazar olan ve ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında,
- Araştırma alt boyutunda ve Sınıf İklimi Genel puanlarında babası okuryazar olan öğrenciler ile babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler arasında,
- Görev Uyumu alt boyutunda babası okuryazar olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında,
- Katılım alt boyutunda babası okuryazar olan öğrenciler ile babası ilkokul ve ortaokul mezunu; babası lise mezunu olan öğrencilerle babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında,
- Öğretmen Desteği alt boyutunda babası okuryazar olmayan öğrenciler ile babası lise ve üniversite; babası okuryazar olan öğrencilerle babası lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 13

Başarı Duygusu Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Ort.	S	F	p
Mutluluk	1.Okuryazar Değil	34	4,66	,306	5,078	,00
	2.Okuryazar	252	4,58	,533		1-3
	3.İlkokul	276	4,44	,616		1-4
	4.Ortaokul	126	4,29	,742		2-3
	5.Lise	76	4,57	,568		2-4
	6. Üniversite	40	4,40	,550		3-4
	Toplam	804	4,48	,604		4-5
Kaygı	1.Okuryazar Değil	34	1,84	,428	,621	,68
	2.Okuryazar	252	1,85	,518		
	3.İlkokul	276	1,88	,481		
	4.Ortaokul	126	1,91	,450		

	5.Lise	76	1,81	,422		
	6. Üniversite	40	1,82	,363		
	Toplam	804	1,87	,475		
	1.Okuryazar Değil	34	1,74	,529		
	2.Okuryazar	252	1,77	,625		
	3.İlkokul	276	1,88	,579		
Sıkılma	4.Ortaokul	126	1,84	,602	,1,220	,29
	5.Lise	76	1,79	,510		
	6. Üniversite	40	1,91	,501		
	Toplam	804	1,83	,587		
	1.Okuryazar Değil	34	2,72	,323		
	2.Okuryazar	252	2,71	,358		
	3.İlkokul	276	2,70	,375		
Başarı Duygusu Genel	4.Ortaokul	126	2,66	,354	,400	,84
	5.Lise	76	2,69	,344		
	6. Üniversite	40	2,67	,249		
	Toplam	804	2,70	,356		

Tablo 13'te araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin başarı duygusu algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, baba eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin başarı duygusu algılarının anlamlı farklılık göstermediği ($p>,05$) anlaşılmaktadır. Alt boyutlar temelinde ise "Mutluluk" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$) anlaşılmaktadır. Belirlenen anlamlı farklılığın babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite dışında diğer eğitim seviyelerinde olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. "Mutluluk" alt boyutunda sayılan grupların yanında babası okuryazar olmayan veya olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında da başarı duygusu algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 14

Akademik Motivasyon Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F	p
	1.Okuryazar Değil	34	2,88	,282		
	2.Okuryazar	252	2,85	,319		
	3.İlkokul	276	2,85	,288		
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	4.Ortaokul	126	2,83	,325	,286	,92
	5.Lise	76	2,83	,333		
	6.Üniversite	40	2,89	,276		
	Toplam	804	2,85	,307		
Motivasyonsuzluk	1.Okuryazar Değil	34	1,59	,704	13,741	,00
	2.Okuryazar	252	1,50	,700		1-6

	3.İlkokul	276	1,45	,651		2-6
	4.Ortaokul	126	1,39	,616		3-6
	5.Lise	76	1,78	,812		4-6
	6.Üniversite	40	2,30	,873		5-6
	Toplam	804	1,54	,719		2-5
						3-5
						4-5
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	1.Okuryazar Değil	34	2,76	,422		
	2.Okuryazar	252	2,75	,395		
	3.İlkokul	276	2,72	,412		
	4.Ortaokul	126	2,72	,404	,642	,67
	5.Lise	76	2,70	,447		
	6.Üniversite	40	2,81	,419		
	Toplam	804	2,73	,409		
İçsel Motivasyon	1.Okuryazar Değil	34	2,89	,280		
	2.Okuryazar	252	2,80	,358		
	3.İlkokul	276	2,79	,349		
	4.Ortaokul	126	2,82	,361	,693	,62
	5.Lise	76	2,80	,370		
	6.Üniversite	40	2,85	,328		
	Toplam	804	2,80	,352		
Akademik Motivasyon Genel	1.Okuryazar Değil	34	2,53	,236		,00
	2.Okuryazar	252	2,48	,261		1-6
	3.İlkokul	276	2,45	,239		2-6
	4.Ortaokul	126	2,44	,251	8,055	3-6
	5.Lise	76	2,53	,331		4-6
	6.Üniversite	40	2,71	,359		5-6
	Toplam	804	2,48	,270		3-5
						4-5

Tablo 14’te araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin akademik motivasyon algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre “ANOVA” testi sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, baba eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon algılarının ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermediği ($p<,05$) anlaşılmaktadır. Alt boyutlar temelinde ise “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon algılarının anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,05$), diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği ($p>,05$) anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın belirlendiği boyutlarda belirlenen anlamlı farklılığın babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite dışında diğer eğitim seviyelerinde olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, ilgili boyutlarda sayılan grupların yanında babası okuryazar olan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan

öğrenciler arasında da akademik motivasyona ilişkin algıların anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile başarı duygusu algıları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular, Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Sınıf İklimi ve Başarı Duygusu Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Boyutlar		Mutluluk	Kaygı	Sıkılma	Başarı Duygusu Genel
Öğrenci Uyum	r	,071*	,034	,048	,078*
	p	,043	,335	,175	,027
Öğretmen Desteği	r	,079*	-,005	,066	,067
	p	,026	,890	,060	,057
Katılım	r	,052	,029	,110**	,090*
	p	,141	,405	,002	,010
Araştırma	r	,023	-,016	,068	,031
	p	,522	,647	,053	,380
Görev Uyumu	r	,112**	-,061	,011	,030
	p	,001	,084	,761	,390
İşbirliği	r	,034	,004	,076*	,052
	p	,333	,908	,031	,139
Eşitlik	r	,048	,026	,046	,060
	p	,172	,458	,194	,090
Sınıf İklimi Genel	r	,077*	-,001	,078*	,073*
	p	,029	,985	,028	,037

Tablo 15’te araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve başarı duygusu algıları arasındaki ilişkiye ait “Pearson Korelasyon Analizi” sonuçları yer almaktadır. Bulgulara göre, “Mutluluk” ile “Öğrenci Uyumu”, “Öğretmen Desteği”, “Görev Uyumu” ve “Sınıf İklimi Genel” arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ($p < ,05$) anlaşılmaktadır. Ayrıca “Sıkılma” ile “Katılım”, “İş Birliği” ve “Sınıf İklimi Genel” arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ($p < ,05$) anlaşılmaktadır. Bunun yanında “Başarı Duygusu Genel” ile “Öğrenci Uyumu”, “Katılım” ve “Sınıf İklimi Genel” arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ($p < ,05$) anlaşılmaktadır. İfade edilen boyutlar dışında öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ($p > ,05$) belirlenmiştir. Tablodaki bulgulara göre, sınıf iklimi algıları ile başarı duygusu algıları

arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre, öğrencilerin sınıf iklimi algıları arttıkça, başarı duygusu algıları da artma eğiliminde olacağı söylenebilir.

4.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile akademik motivasyon arasındaki ilişki ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular, Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf İklimi ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Boyutlar		Özdeşleşmiş		İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	İçsel Motivasyon	Akademik Motivasyon Genel
		Dışsal Motivasyon	Motivasyonsuzluk			
Öğrenci Uyum	r	-,076*	,051	-,062	-,044	-,026
	p	,031	,151	,078	,208	,464
Öğretmen Desteği	r	-,067	-,019	-,013	,005	-,034
	p	,059	,599	,722	,879	,332
Katılım	r	-,002	-,005	-,002	,010	-,001
	p	,947	,896	,956	,785	,970
Araştırma	r	,022	-,010	,013	,005	,006
	p	,529	,786	,705	,895	,854
Görev Uyumu	r	,003	,019	-,003	-,027	,004
	p	,928	,583	,928	,446	,914
İşbirliği	r	-,030	,027	-,051	-,036	-,022
	p	,403	,443	,147	,306	,543
Eşitlik	r	-,044	,071*	-,027	,021	,031
	p	,212	,044	,443	,547	,374
Sınıf İklimi Genel	r	-,032	,024	-,026	-,013	-,007
	p	,362	,488	,469	,714	,848

Tablo 16’da araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve akademik motivasyon algıları arasındaki ilişkiye ait “Pearson Korelasyon Analizi” sonuçları yer almaktadır. Bulgulara göre, sınıf ikliminin “Öğrenci Uyum” alt boyutu ile akademik motivasyonun “Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon” alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=-,076$, $p<,05$) anlaşılmaktadır. Yine “Eşitlik” (sınıf ikliminin alt boyutu) ve “Motivasyonsuzluk” (akademik motivasyonun alt boyutu) arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=,071$, $p<,05$) saptanmıştır. İfade edilen boyutlar dışında öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir

ilişkinin olmadığı ($p>,05$) belirlenmiştir. Ölçek toplam puanları açısından, sınıf iklimi ile akademik motivasyon algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.1.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin başarı duygusu algıları ile akademik motivasyon algıları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular, Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Başarı Duygusu Algıları ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Boyutlar		Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	Motivasyonsuzluk	İçe Yansıtılmış	İçsel	Akademik
				Dışsal Motivasyo n	Motivasyon	Motivasyon Genel
Mutluluk	r	,035	,006	,013	,040	,031
	p	,317	,874	,722	,258	,373
Kaygı	r	-,003	-,058	-,037	,004	-,052
	p	,943	,100	,296	,913	,141
Sıkılma	r	-,005	-,024	,008	,019	-,008
	p	,896	,492	,815	,589	,819
Başarı Duygusu Genel	r	,016	-,040	-,011	,032	-,016
	p	,658	,256	,757	,371	,649

Tablo 17’de araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin akademik başarı duygusu algıları ve akademik motivasyon algıları arasındaki ilişkiye ait “Pearson Korelasyon Analizi” sonuçları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, akademik başarı duygusu algıları ile akademik motivasyon algıları arasında, hem ölçek toplam puanları hem de alt boyutlar arasında, anlamlı bir ilişkinin olmadığı ($p>,05$) görülmektedir.

4.2 Nitel Verilere İlişkin Bulgular

4.2.1 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nitel boyutundaki verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur. “Sınıf iklimini destekleyen etmenler” ve “Sınıf iklimini bozan etmenler” temalarına, ilgili alt temalara ve kodlara, Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18*Öğretmenlerin Sınıf Atmosferi/Ortamı (İklimi) Hakkındaki Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
<i>Sınıf iklimini destekleyen etmenler</i>	<i>Sınıf özellikleri</i>	Sevecen	3
		Canlı	3
		Kaynaşmaya müsait	4
		Güvenli	3
		Samimi	4
		Sıcak	3
		Eğlenirken öğrenilen ortam	2
		Kültürel farklılıkları dikkate alma	2
	<i>Öğretmen-öğrenci ilişkileri</i>	Empatik düşünmeye dayalı	3
		Saygılı	3
		Demokratik	2
		Otoriter olmayan	3
		İşbirlikli	4
	<i>Öğrenme sürecine ilişkin etmenler</i>	Jest ve mimikleri kullanmak	4
		Teşvik edici ifadeler	3
		Birden fazla teknik kullanmak	4
		Bireysel farklılıklara dikkat etmek	5
		İletişimde orta düzeyi baz almak	3
		Açık uçlu soruları kullanmak	5
		Grup çalışmalarına önem vermek	3
		Akran desteği	6
		Olumlu davranışları pekiştirmek	2
		Ödüllendirmek	3
		Davranış panosu oluşturmak	3
		Değerler eğitimi ile konuya değinmek	3
	<i>Öğretmen uygulamaları</i>	Dikkat çekmek	4
		Hatırlatmalar	5
		Dönütler	5
		Ortak dil kullanmak	4
		Yetişkin potansiyeli ile davranmak	2
		Sevilen etkinlikleri yapmak	5
		İzinsiz konuşmak	5
		Şikâyetin fazla olması	2
	<i>Sınıf iklimini bozan etmenler</i>	Öğrencilerin birbirlerine kötü söz söylemesi	4
		Öğrencilerin doğru iletişimi bilmemeleri	3

	Öğrenciler arasında zorbalık olması	3
<i>Sistem kaynaklı</i>	Kaynaştırma öğrencisinin olması	3
	Sınıfların kalabalık olması	5

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların sınıf iklimini destekleyen ve sınıf iklimini olumsuz etkileyen etmenlere ilişkin görüşler sundukları görülmektedir. Sınıf iklimini olumlu etkileyen unsurlar, sınıf özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenme sürecine ilişkin özellikler ve öğretmen uygulamaları temelinde vurgulanmıştır. Olumsuz etkileyen faktörler ise öğrenci ve sistem kaynaklı durumlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak sınıf iklimiyle ilgili olumlu görüşleri daha fazla belirttikleri görülmüştür.

Murat Öğretmen sınıf iklimini destekleyen sınıf özellikleri ile ilgili “Sınıf ortamımı sevecen, canlı, birbiriyle kaynaşmaya çok müsait bir iklim olarak değerlendiriyorum” şeklinde cevap vermiştir. Sınıf ortamının iyi ve olumlu yönlerini ön plana çıkarmıştır. Öykü Öğretmen ise “Sınıf ortamımız bu nedenle bireysel farklılıkların farkındalığı doğrultusunda demokratik bir iklime sahiptir.” şeklinde görüş beyan etmiş, sınıf ortamının demokratikliğine dikkat çekmiştir. Sınıf iklimine engel etmenlerle ilgili ise Nehir Öğretmen “Sınıfımda akran zorbalığı var. Olası davranış olarak en çok karşılaştığım; öğrencilerin iki tanesi diğer öğrencilere çok fazla akran zorbalığı uyguluyor.” şeklinde cevap vermiştir. Alperen Öğretmen ise şöyle demiştir:

Yani mesleğinin ilk yıllarında tecrübesizliğimden kaynaklı sorunlar olmuştu. Zaman içerisinde bunları tecrübe ettik, kaynaştırma öğrencim var. Bu öğrencinin sınıfa adapte olması konusunda biraz sıkıntı yaşamıştık. Fakat sabırla, ısrarla aynı telkinleri, aynı düsturları ısrarla kararlılıkla sürdürdükten sonra öğrencide ciddi bir gelişme oldu.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuş olan “öğrenme ortamının yönetimi” teması, ilgili alt temalar ve kodlar, Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Öğrenme Ortamının Yönetimi Hakkındaki Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>Frekans</i>
<i>Öğrenme ortamının yönetimi</i>	<i>Sınıf kuralları ve yönetimi</i>	Ortak dil geliştirme	5
		Uygun davranışları tanımlama	3

<i>Öğretmen tutum ve davranışları</i>	Kuralları birlikte oluşturma	4
	Kuralların amaçlarını açıklama	3
	Sınıf kurallarının önemi belirtme	4
	Düzeni sağlama	5
	Kuralları içselleştirme	3
	Kuralların sahipliğini hissettirme	2
	Sözleşme	4
	Teşvik etme	3
	Olumlu dil kullanma	6
	Esneklik gösterme	3
	Açık iletişim	3
	Empati kurma	6
	Çocukların özelliklerini dikkate alma	2
	Problem çözme becerilerini geliştirme	3
	Sorumluluk bilincini aşılama	4
<i>Çocuk odaklı yaklaşım</i>	Somut örnekler verme	3
	Demokratik sınıf ortamı	6

Tablo 19 incelendiğinde, katılımcıların cevaplarına göre öğrenme ortamının yönetiminin, *sınıf kuralları ve yönetimi*, *öğretmen tutum ve davranışları* ve *çocuk odaklı yaklaşım* olarak alt temalara ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenler tarafından ortak dil geliştirme, empati, demokratik sınıf ortamı ve düzenin önemli görüldüğü anlaşılmıştır. Yağmur Öğretmen, sınıf kuralları ile ilgili olarak “Sınıfımızı ilgilendiren kuralları dönem başında birlikte belirliyoruz. Onlar da ben de kendi üzerimize düşen görevlerin ve sorumlulukların farkına varıyoruz; yani çocukların bunu fark etmesini sağlıyorum. Kurallara hepimiz uyarsak amacına hizmet eder.” diyerek kuralların önemine dikkat çekmiştir. Murat Öğretmen ise çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate almanın önemine vurgu yapmıştır:

Burada ben çocuğun kodlarını baz alıyorum. Çocuğun özelliklerini dikkate alıyorum. Bu çocuğun, öğrencinin bir yetişkin gibi ele alınması tamamen hiçbir şeyden anlamayan hiçbir şey hakkında yorum yapamayacak bir canlı olarak görülmesini sakat olarak görüyorum. Yer yer bu noktada dengeyi tutturmaya çalışırım.

Öykü Öğretmen ise kuralların önemli olduğuna işaret ederek “Sınıf bir hayattır ve hayat öylesine gelişigüzel yaşadığımız bir yer değil, belirli kuralları vardır.” şeklinde cevap vermiştir.

Sınıftaki olumsuz davranışlara çözümler teması, alt temalar ve kodlar, Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Karşılaştıkları Olumsuz Davranışlarla Başa Çıkma Hakkındaki Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>Frekans</i>
<i>Sınıftaki olumsuz davranışlara çözümler</i>	<i>Olumlu iletişim ve ilişki oluşturma</i>	Açık iletişimin olması	4
		Bireysel görüşmeler yapma	6
		Empati eğitiminin verilmesi	4
		Psikolojik danışmanlık desteği sunma	6
	<i>Verimli sınıf atmosferi oluşturma</i>	Sınıf toplantılarının yapılması	6
		Olumlu davranışları pekiştirme	4
		İzinsiz konuşmaya müsaade etme (uygun şekilde)	4
		Sorun çözme becerilerini geliştirme	3
		Sınıf ortamını canlı tutma	4
		Dikkat dağınıklığına karşı dirençli olma	3
		Dersleri ilgi çekici hale getirme	5

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların olumsuz davranışlarla başa çıkmada olumlu iletişim ve ilişki oluşturma ve verimli sınıf atmosferi oluşturma şeklinde kategorize edilebilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Öykü Öğretmen, olumlu iletişim ve ilişki oluştururken psikolojik danışmandan destek aldığını, “Benim kendimi eksik gördüğüm durumlar olduğunda da okulun psikolojik danışmanından hem kendim için hem öğrenciler için destek istiyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Murat Öğretmen ise “Verdiğimiz sözlere uyan, olumlu davranışları uygulayan ve birbirine hatırlatan, olumsuz davranışları yine birbirine hatırlatan ve uyarıcı öğrencileri hem sözel olarak hem de hediye olarak taltif edip onları ödüllendiriyoruz.” şeklinde cevap vermiştir.

Öğrenci odaklı yaklaşım temasına ilişkin geliştirilen alt temalar ve kodlar, Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Sınıf İklimini Olumlu Etkileyen Etmenleri Belirlemede Kullandıkları Stratejiler Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
<i>Öğrenci odaklı yaklaşım</i>	<i>Öğrenciye değer verme ve katılımı teşvik etme</i>	Öğrenciyi değerli hissettirme	3
		Sıcak ve samimi diyalog kurma	4
		Duygusal paylaşım yapılması	3
		Farklı stratejiler kullanma	4
		Bireysel etkinlikler yapma	3
	<i>Etkili iletişim ve işbirliği</i>	Açık iletişim	3
		Olumlu iletişim	5
		Akran örnekliliğini kullanma	4
		Heterojen grupların oluşturulması	3
	<i>Etkin ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma</i>	Öğrencilerin hayatlarından örnekler verme	6
		Yaratıcı etkinlikler	5
		Empati eğitimi	5

Tablo 21’de, öğretmenlerin sınıf iklimini olumlu etkileyen etmenleri belirlemede kullandıkları stratejiler hakkındaki görüşleri sunulmuştur. Katılımcıların cevaplarına göre, öğrenci odaklı yaklaşım teması altında alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Öğrenciye değer verme ile ilgili olarak, Mustafa Öğretmen “Öncelikle, sınıfa gelen her öğrencinin kendini değerli hissetmesi için sıcak ve samimi bir diyalog kurarım. Öncelikle öğrenci okula ve sınıfa severek geldiği için daha kolay ve samimi arkadaşlıklar kurabiliyor ve derslere olan ilgisi de o oranda artıyor için çocuğun akademik başarısını yukarı yönlü etkilemektedir.” şeklinde cevap vermiştir. Murat Öğretmen ise “Burada öğrencileri merkezi alıyorum. Kendilerine faydalı olmalarını istiyorum. Bu iklimin öğrenciler üzerindeki etkisini, çocukların akran örnekliliğini kullanıyorum.” şeklinde cevaplamıştır.

Olumlu sınıf iklimi oluşturma temasına ilişkin geliştirilen alt temalar ve kodlar, Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Olumlu Sınıf Ortamı/İklimi Oluşturma Konusunda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözümler Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
<i>Olumlu sınıf iklimi oluşturma</i>	<i>Zorluklar</i>	Tecrübesizlik	3
		Öngörülemezlik	4
		Kaynaştırma öğrencilerinin olması	3
		Yabancı uyruklu öğrencilerin olması	3
	<i>Çözümler</i>	Açık iletişim	3
		Seviye farkını göz önünde bulundurma	3
		Birden fazla plan yapma	3
		Sıra düzenine dikkat etme	4
		Kurallardan taviz vermeme	5
		Sabır ve ısrar	4
		Soruna anında müdahale	3
		Olumlu iletişim	4
		Akran örnekliliğini kullanma	3
		Heterojen grupların oluşturulması	3
		Yerli ve yabancı uyruklu öğrencileri kaynaştırma	3

Tablo 22 incelendiğinde, katılımcılara olumlu sınıf ortamı/iklimi oluşturma konusunda yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları ile ilgili kodların ortaya çıktığı görülmektedir. Öykü Öğretmen zorluklar hakkında “Sorunlar sınıfta her zaman oluyor. Tüm planımdaki bir öngörülemezliktir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Alperen Öğretmen ise “İlk zamanlar biz Suriyeli ve yerli öğrenci olayından bir ikileme düşmüştük.” şeklinde cevap vermiştir. Murat Öğretmen, “Yani mesleğimin ilk yıllarında tecrübesizliğimden kaynaklı sorunlar olmuştu. Zaman içerisinde bunları tecrübe ettik.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Farklılıklara saygı gösteren bir sınıf ortamı oluşturma teması, ilgili alt temalar ve kodlar, Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Farklılıklara Saygı Gösteren Bir Sınıf Ortamı Oluşturma Konusunda Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
<i>Farklılıklara saygı gösteren bir sınıf ortamı oluşturma</i>	<i>Sorunlu öğrenci tutumları</i>	Fiziksel ithamların olması	2
		Önyargılar	5
		Çatışmalar	4
		Benmerkezci olma	6
	<i>Öğretmenin çözüm yolları</i>	Farklılığın önemi vurgulama	3
		Hoşgörü ortamı	5
		Saygılı olma	5

Farkındalık oluşturma	3
Empati geliştirme	4
Değerler eğitimi ile ortam oluşturma	3
Nazik davranış sergileme	4
Heterojen gruplar oluşturma	6
Özgüven kazandırma çalışması	4
Akran desteği alma	5
Ders anlatım hızını sınıf düzeyine göre düzenleme	4

Tablo 23’te, katılımcıların sınıftaki farklılıklara karşı sorunlu öğrenci tutumları ve öğretmenlerin çözüm yolları hakkında kodların ortaya çıktığı görülmektedir. Sorunlu öğrenci tutumları ile ilgili olarak Murat Öğretmen görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Farklılıklar konusunda yabancı grupta öğrencilerin yoğun olduğu bir bölge olduğu için çok kısıp sesle olsa da Arap vesaire gibi ifadeler gündeme getirilebiliyorlar... ufak tefek bu tarz şeyler, belli başlı hitap edici şeyler kullanılabiliyor. Direkt fiziksel, özellikle itham edici şeyler olabiliyor. Ama bunun kendi şahsiyetlerine uygun düşmediğini ifade ediyorum. Kendisine yakışanı yapmalarını gerektiğini ifade ediyorum, bu sorunu çözmeye çalışıyorum.

Öğretmenin çözüm yolları ile ilgili olarak Öykü Öğretmen şöyle demiştir: “Çatışmalarının sebebinin temeli aslında, saygı duymaları gereken farklılıklar mı yoksa iletişimsizlik mi bunu fark ettirmeye çok özen gösteriyorum. İletişimsizlikten dolayı çıkan bir sorunun nedeni bireysel farklılıklar değil aksine dünyanın bizden olmayanlarla daha güzel olduğunu belirtmeye daha doğrusu aşılama çalışıyorum.”

Sınıf ortamının özellikleri teması, alt temalar ve kodlar, Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24
Öğretmenlerin Sınıf Ortamıyla İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
<i>Sınıf ortamının özellikleri</i>	<i>Güvenli ve destekleyici olma</i>	Sınıfın ikinci ev olarak görülmesi	3
		Güvenli ortam algısı	4
		Hakların savunulduğu ortam	3
		Rahat hissedilen ortam	3
		Sorunların çözüldüğü ortam	2
		Farklılıklara saygı duyulan ortam	3
		Söz ve pratikte uygulama	4

<i>Öğretmen uygulamaları</i>	Kaygı düzeyini normal düzeye getirme çabası	3
	Değerler eğitimi ile güven kazanma	4
	Fikirlerin önemsenmesi	3
	Müdahaleye izin verme	2
	Sınıfta tatlı sert olma	3
	Farklı yöntem ve teknik kullanma	3
	Her fikri önemseme	3

Tablo 24'te gösterildiği üzere, katılımcıların sınıf ortamı ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Verilen cevaplar sonucunda güvenli ve destekleyici sınıf ortamı ve öğretmenin uygulamaları şeklinde iki alt tema geliştirilmiştir. *Güvenli ve Destekleyici Sınıf Ortamı* ile ilgili olarak Murat Öğretmen şöyle demiştir: “Sınıf ortamımızı bizim ilkokulda klasik bir ifade ile ikinci evleri olarak gördüklerini ifade ediyoruz ve bunu sadece sözde değil pratiğimizde de uygulamaya çalışıyoruz.” Yağmur Öğretmen ise “Çocuklar sınıfa girdiklerinde haklarının savunulacağını bilirler, kendilerini rahat hissederler. Bunu sağlamak için çocukların sorunlarını dinliyorum, yapılan suçlama ya da tartışma tarzı durumları açıklığa kavuşturuyorum.” şeklinde görüş beyan etmiştir. *Öğretmen Uygulamaları* alt temasıyla ilgili olarak ise Alperen Öğretmen şöyle demiştir: “Dışarıdan görünen sert bir karakteriniz var ama sınıfa girdiğimde şaşırıyorum diyor. Öğrencileriniz çok rahat, korkmuyorlar, tebessüm ediyorlar, sürekli mutlular. Demek ki o güveni vermişiz çocuklara, sınıfta kendilerini ifade edebiliyorlar.”

Sınıf süreçlerine katılım temasına, ilgili alt temalara ve kodlara ilişkin bulgular, Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Karar Alma Süreçlerinde Öğrenci Katılımı İle İlgili Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>Frekans</i>
<i>Sınıf süreçlerine katılım</i>	<i>Katılımcı ve demokratik sınıf ortamı</i>	Oylama yapmak	3
		Kararları önemsemek	4
		Fikir almak	3
		Olumsuz dahi olsa ortak karara uymak	4
		Demokratik karar almak	2
		Kararları beraber almak	3
		Söz hakkı vermek	5
		Farklı fikirlere değer vermek	4

<i>Bireysel gelişimi destekleme</i>	Öz eleştiriye önem vermek	3
	Sorumluluk vermek	3

Tablo 25 incelendiğinde, katılımcıların cevaplarına göre *Katılımcı ve Demokratik Sınıf Ortamı* ve *Bireysel Gelişimi Destekleme* alt temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, karar alma süreçlerine öğrencileri katmaya çalıştıklarını, alınan ortak kararların uygulandığını ve farklı fikirleri önemsediklerini vurgulamışlardır. Konuyla ilgili olarak, Yağmur Öğretmen şöyle demiştir: “Sınıfımızı ilgilendiren konularda onların da fikrini alıyorum. Eğer oylama yapabileceğim bir konu varsa oylama yapıyorum. Genel olarak onların kararlarını da önemsiyorum.” Benzer şekilde, Öykü Öğretmen ise “Birlikte alınan kararlar çocuklara sorumluluk da verir bu yüzden onların sorumluluklarının da sınıf içinde olduğunu bilmeleri için kararları birlikte ve demokratik bir şekilde almaya özen gösteriyorum.” şeklinde bir yorum yapmıştır.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, nicel aşaması Gaziantep ili Nizip ilçesindeki ilkokul 4.sınıf öğrencileri ile, nitel aşaması ise bu öğrencilerin öğretmenleri ile gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgular tartışılmış, sonuçlar özetlenmiş ve sonuçlar neticesinde öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulgu, sınıf ikliminin öğrenciler arasında cinsiyet değişkenine göre değişmediği, kız ve erkeklerin sınıf iklimi algılarının birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşılmış olup, LaRocque (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının cinsiyete göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğrencilerin başarı duygusu algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı duygusu algılarının, “Mutluluk”, “Kaygı” ve “Sıkılma” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği; fakat ölçeğin genelinde kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan kız öğrencilerin başarı duygusu algıları daha yüksektir.

Araştırmada, öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre, ölçek toplam

puan ortalaması açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, erkek öğrencilerin akademik motivasyon algılarının kızlara nazaran daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, “Motivasyonsuzluk” ve “İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon” alt boyutlarında öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. “Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon” ve “İçsel Motivasyon” alt boyutlarında öğrencilerin akademik motivasyonlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, Akpınar vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin, motivasyonda önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Azizoğlu vd. (2015) çalışmalarında, kız ve erkek öğrencilerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın çok küçük ve kızlar lehine olduğunu göstermişlerdir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimi algılarının “Öğretmen Desteği”, “Katılım”, “Araştırma”, “Görev Uyumu”, “İş Birliği” alt boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği; “Öğrenci Uyum” ve “Eşitlik” alt boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu konu ile ilgili alanyazında çalışmalara rastlanılmamıştır. Çalışmada, öğrencilerin akademik motivasyon algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Alt boyutlar temelinde ise “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda çalışmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon algılarının anlamlı farklılık gösterdiği, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin başarı duygusu algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne eğitim durumu değişkenine göre çalışmaya katılan öğrencilerin başarı duygusu algılarının ölçek toplam puanları açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Alt boyutlar temelinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın annesi okuryazar olmayan, okuryazar veya ilkökul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkökul mezunu olan öğrenciler arasında da öğrencilerin başarı duygusu algılarının anlamlı şekilde

farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, annenin eğitim durumunun öğrencilerin başarı duygusu algıları üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, Koç ve Arslan (2016) çalışmalarında öğrencilerin başarı yönelimlerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde, baba eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimi algılarının “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği; “Öğrenci Uyum”, “Öğretmen Desteği”, “Katılım”, “Araştırma”, “Görev Uyum”, “İşbirliği” alt boyutlarında ve “Sınıf İklimi Ölçeği”nin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Alanyazında sınıf iklimi algısının baba eğitim durumuna göre inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu bulgu, baba eğitim durumunun öğrencilerin sınıf iklimi algıları üzerinde etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin başarı duygusu algıları, baba eğitim durumu değişkeni açısından incelenmiştir. Baba eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin başarı duygusu algılarının ölçek toplam puanları açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Alt boyutlar temelinde ise öğrenci algılarının, “Mutluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemi kapsamında öğrencilerin akademik motivasyona ilişkin algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bulgulara göre, baba eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon algılarının ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Alt boyutlar temelinde ise “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon algılarının anlamlı farklılık gösterdiği, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan farklı olarak, Özer ve Anıl (2011) tarafından yapılan çalışmada, babanın eğitim düzeyinin çocuğun başarısında etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmadaki bulguya göre, baba eğitim durumunun öğrencilerin motivasyon algıları açısından bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir.

Araştırmanın alt problemi kapsamında öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve akademik motivasyon algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. “Öğrenci Uyum” ile “Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon” arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir

ilişkinin olduğu görülmüştür. Yine, sınıf ikliminin Eşitlik alt boyutu ile akademik motivasyonun Motivasyonsuzluk alt boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. İfade edilen boyutlar dışında, öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre, sınıf iklimi bağlamında öğrenci uyumu algıları arttıkça, özdeşleşmiş dışsal motivasyon algıları düşme eğiliminde olacaktır. Öğrencilerin ,eşitlik ve motivasyonsuzluk algılarının birlikte artma veya azalma eğiliminde olduğu söylenebilir. Durdu (2015) tarafından yapılan çalışmada, sınıf ikliminin güç ilişkisi, iletişim, sınıfta korku ve kaygı, dikkat çekme, öğrencilerin özellikleri ve motivasyondan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve başarı duygusu algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf iklimi algıları ile başarı duygusu algıları arasında başarı duygusunun “Mutluluk” alt boyutu ile “Öğrenci Uyumu”, “Öğretmen Desteği”, “Görev Uyumu”, “Sınıf İklimi Genel” arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca başarı duygusunun “Sıkılma” alt boyutu ile “Katılım”, “İş Birliği” ve “Sınıf İklimi Genel” arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, “Akademik Başarı Duygusu Genel” ile “Öğrenci Uyumu”, “Katılım”, “Sınıf İklimi Genel” arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. İfade edilen boyutlar dışında, öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile başarı duygusu algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Kaya’ya (2019) göre iyi bir sınıf iklimi, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini sağlayarak daha yüksek düzeyde öğrenmeye olanak tanır. Künkül (2008) araştırmasında, öğretmen desteğinin ve olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerin derse katılımını, özgüvenini, akademik başarısını ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin kendilerini destekleyici ve güvende hissettikleri bir sınıf ortamında daha aktif olarak öğrenme sürecine katıldıklarını ve daha yüksek başarılar elde ettiklerini ifade etmiştir. Barksdale (2021) araştırmasında sınıf iklimi ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve her iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yıldırım (2012) tarafından yapılan çalışmada sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve akademik başarıyı artırmaları açısından önemli bir faktör olarak vurgulanmıştır. Çengel (2013) yaptığı çalışmada, sınıf ikliminin

öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan bir özellik olduğunu belirtmiştir. Durdu'ya (2015) göre öğrencilerin bir sorunla karşılaştıklarında birbirlerine yardım etmelerine ve öğretmenin çabalarını desteklemelerine izin veren bir sınıf iklimi, öğrenmeyi kolaylaştırır.

Öğrencilerin akademik başarı duygusu ve akademik motivasyon algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, akademik başarı duygusu algıları ile akademik motivasyon algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu bulguya aksi görüşler bulunmaktadır. Toplu'ya (2019) göre motivasyon, insanların başarılarını artıran faktörlerin başında gelir. Green vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada, akademik motivasyonun öğrencinin dersteki başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Karataş'a (2011) göre akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler, öğrenme sürecinde daha başarılı olurlar. Bunun nedeni, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin derslere daha fazla odaklanmaları, daha fazla çaba göstermeleri ve zorluklarla daha kolay başa çıkmalarıdır. Murphy ve Alexander (2000) tarafından yapılan çalışmada, akademik başarı ve güdünün birbirini etkileyen iki faktör olduğu belirtilmiştir. Ancak bu çalışmada, başarı duygusunun ve akademik motivasyonun istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişkili olmadığı saptanmıştır.

5.2. Nitel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin sınıf atmosferi/ortamı (iklimi) hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerde, katılımcıların verdikleri cevaplar, sınıf iklimini destekleyen etmenler ve sınıf iklimine engel etmenler şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Verilen cevaplarda, sevecen, canlı, samimi, güvenli, demokratik, eğlenirken öğrenilen ortam ve bireysel farklılıklara dikkat etmek cevapları ön plana çıkmaktadır. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrenenler arası desteğin fazla olduğu, öğretmen ve öğrenci diyaloglarının kaliteli olduğu, öğrenenler arasındaki farklılıklara dikkat edildiği ortamlarda ortaya çıkmaktadır (Schmuck & Schmuck, 1975; akt. Hamurcu & Orman, 2023). Sınıf ortamını bozan etmenlere bakıldığında da, izinsiz konuşmak, şikayetin fazla olması, sınıfların kalabalık olması, çocuklarda akran zorbalığının görülme sıklığı göze çarpmaktadır. İyi bir sınıf iklimi, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini sağlayarak daha yüksek düzeyde öğrenmeye olanak

tanır. Kötü bir sınıf iklimi ise öğrencilerin öğrenmekten uzaklaşmalarına ve başarısız olmalarına neden olabilir (Kaya, 2019).

Öğretmenlerin sınıf kuralları ve disiplini hakkındaki görüşleri; sınıf kuralları ve yönetimi, öğretmen tutum ve davranışları ve çocuk odaklı yaklaşım şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplarda, kuralları birlikte oluşturma, ortak dil geliştirme, sınıf kurallarının önemini belirtme, sözleşme, sorumluluk bilincini aşılama, düzen ve açık iletişim ön plana çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, sınıf kuralları üzerinde çok durulduğu görülmektedir. Yıldırım'a (2012) göre, sınıf kuralları öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve akademik başarıyı artırmaları için önemli bir faktördür. Sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen faktörlerden biri de sınıf yönetiminde kullanılan stratejilerdir. Öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri, öğrencilerin öğrenmelerini ve katılımlarını teşvik eder, disiplin sorunlarını azaltır ve sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturur. İlgar'a (2007) göre ise sınıf içi disiplini sağlamanın ve sürdürmenin en kalıcı yolu öğrencilerde özdisiplini geliştirmektir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz davranışlarla başa çıkma hakkındaki görüşleri belirlemek için yapılan görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevaplar, olumlu iletişim ve ilişki oluşturma ve verimli sınıf atmosferi oluşturma kategorileri altında iki gruba ayrılmıştır. Olumlu iletişim ve ilişki oluşturma kategorisinde açık iletişimin olması, bireysel görüşmeler yapma, psikolojik danışman desteği alma cevapları ön plana çıkmaktadır. Verimli sınıf atmosferi oluşturma kategorisinde ise sınıf toplantılarının yapılması, olumlu davranışları pekiştirme, dersleri ilgi çekici hale getirme ve sınıf ortamını canlı tutma göze çarpmaktadır. Alanyazında da bu görüşlere paralel sonuçlar vardır. Kayıkcı'ya (2013) göre öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak yöntemler kullanarak ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimseyerek öğrencilerin motivasyonlarını artırmak öğretmenlerin görevidir.

Öğretmenlerin sınıf iklimini olumlu etkileyen etmenleri belirlemede kullandıkları stratejiler hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevaplar, öğrenciye değer verme ve katılımı teşvik etme, etkili iletişim ve işbirliği ve etkin ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma kategorileri altında üç gruba ayrılmıştır. Öğrenciye Değer Verme ve Katılımı Teşvik Etme kategorisinde; öğrenciyi değerli hissettirme, sıcak samimi diyalog kurma, farklı stratejilerin

kullanılması ve bireysel etkinlikler cevapları ön plana çıkmaktadır. Etkili İletişim ve İşbirliği kategorisinde; heterojen grupların oluşturulması ve olumlu iletişim cevapları ön plana çıkmaktadır. Etkin ve Eğlenceli Öğrenme Ortamı Oluşturma kategorisinde ise; empati eğitimi ve yaratıcı etkinlikler cevapları ön plana çıkmaktadır. Alanyazında bu bulgularla tutarlı sonuçlar vardır. Yalçın (2020) çalışmasında, eğitim öğretim etkinliklerinin amacına ulaşması için öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kaliteye, tutumlara ve bilgi beceriye sahip olması gerekmektedir. Birbirinden farklı tutum ve davranışlara sahip öğretmenler sınıf yönetiminde de farklı özellikleri sergilemektedirler. Bu farklı sınıf yönetimi stilleri özellikle ilkokuldaki öğrencilerin okulu sevmelerinde önemli rol oynamaktadır; çünkü sınıf ikliminin şekillenmesinde öğretmen tutumları öne çıkmaktadır. Ozorio'ya (2014) göre öğrenme-öğretme sürecine olan olumlu destekleri sebebiyle, olumlu sınıf iklimini sağlamak pek çok öğretmenin istediği bir özelliktir. Künkül (2008) çalışmasında, öğretmen desteğinin ve olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerin derse katılımını, özgüvenini, akademik başarısını ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin desteklendikleri ve güvende hissettikleri bir sınıf ortamında daha aktif olarak öğrenme sürecine katıldıklarını ve daha yüksek başarılar elde edeceklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı/iklimi oluşturma konusunda yaşadığı sorunlar hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevaplar, olumlu sınıf iklimi oluşturmaktaki zorluklar ve çözüm yolları olarak iki gruba ayrılmıştır. Olumlu sınıf iklimi oluşturmaktaki zorluklar bağlamında; tecrübesizlik, öngörülemezlik, kaynaştırma öğrencilerinin olması; çözüm yollarında ise açık iletişim, birden fazla plan yapmak, seviye farkını göz önünde bulundurmak, heterojen gruplar oluşturmak kodları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara karşı sorunlu öğrenci tutumları ve öğretmenin çözüm yolları hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevaplar, sorunlu öğrenci tutumları ve öğretmenin çözüm yolları olarak iki gruba ayrılmıştır. Önyargılar ve çatışmalar, sorunlu öğrenci tutumları arasında öne çıkarken; öğretmenin çözüm yolları kapsamında ise, farklılığın önemini vurgulama, hoşgörü ortamı, empati geliştirme, heterojen gruplar oluşturma ve akran desteğini alma kodları ön plana çıkmaktadır. Sınıftaki farklılık ve öğretmen tutumu ile ilgili olarak Şeker (2000), öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere sahip oldukları için, farklı değer, alışkanlık ve

beklentilere sahip olabileceklerini belirtmiştir. Bu farklılıklar, sınıf içi iletişimi ve işbirliğini zorlaştırabilir. Öğretmenler, bu farklılıkları anlamak ve öğrencilerin bir arada uyum içinde çalışmalarını sağlamak için etkili bir iletişim kurmalıdırlar.

Öğretmenlerin sınıf ortamı ilgili görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevaplar, güvenli ve destekleyici sınıf ortamı ve öğretmen uygulamaları olarak iki grupta toplanmıştır. Güvenli ve Destekleyici Sınıf Ortamı bağlamında, hakların savunulduğu ortam ve farklılıklara saygı kodları, öğretmen uygulamaları kategorisinde ise her fikri önemseme, söz ve pratikte uygulama, müdahaleye izin verme ve sınıfta tatlı sert olma cevapları ön plana çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde de sınıf ortamının önemli olduğu görülmektedir. Köse ve Küçüköğlu (2009), öğrenci başarısının önemli bir belirleyicisi olan sınıf ortamının, günümüz şartlarına uygun şekilde düzenlenmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin sınıf içindeki karar alma süreçlerinde öğrenci katılımı ile ilgili görüşleri, katılımcı ve demokratik sınıf ortamı ve bireysel gelişimi destekleme şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Katılımcı ve demokratik sınıf ortamı açısından öğretmenler; oylama yapmak, kararları önemsemek, fikir almak ve söz hakkı vermek gibi özelliklerin altını çizmişlerdir. Özeleştiriyeye önem vermek ve sorumluluk vermek kodları, bireysel gelişimi destekleme açısından öne çıkmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte ele alındığında, tutarlı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Nicel bulgulara göre, öğrencilerin sınıf iklimi algıları yüksek düzeydedir. Benzer şekilde, öğrencilerin sıkılma ve kaygı puanları düşük, mutluluk puanları yüksek düzeydedir. Bu durum, öğrencilerin akademik motivasyon açısından olumlu algılara sahip olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde başarı duygusu puan ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, sınıf iklimi konusunda çok fazla sorun yaşanmadığı, öğretmenlerin genellikle olumlu özellik ve durumlar paylaştıkları görülmüştür. Karşılaşılan zorluk ve sorunların sınırlı olduğu görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulguların tutarlı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

6.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda başka iller dahil edilerek araştırma yapılabilir.
- Bu araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda o sınıfın dersine giren branş öğretmenleri (İngilizce Öğretmeni ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni) ile de görüşme yapılabilir.
- Araştırmanın nitel boyutunda 6 öğretmen ile 15 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Gözlem gibi detaylı bilgiler sunmaya yardımcı olacak yöntemler kullanılabilir.
- Sınıf iklimini etkileyecek faktörleri daha detaylı bir şekilde incelemek için sınıf iklimi farklı değişkenler açısından incelenebilir.

6.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlarda öğretmenlerin profesyonel yardım almaları için bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.
- Sınıfta motivasyonu sağlamada anne eğitim durumunun önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu konu, öğrenci motivasyonunu yönetme sürecinde öğretmenler tarafından dikkate alınabilir.

- Anne eğitim durumunun, sınıf iklimine ilişkin öğrenci algıları arasında farklılığa yol açtığı görülmüştür. Bu durum, velilerin sınıf iklimine olası etkilerinin öğretmenler tarafından dikkate alınmasını gerektirebilir.

6.3 Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Olumlu sınıf iklimi oluşturma konusunda öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözülmesinde gerekli desteğin sağlanması gerekmektedir.



KAYNAKLAR

- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
- Adıgüzel, O. C., Dalioğlu, S. T., & Ergünay, O. (2017). An investigation of 21st century primary schools' functions according to primary school teachers' views. *Education and Science*, 42(189), 85-106.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akpınar, B., Batdı, V., & Dönder, A. (2016). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-26.
- Aktan, S., & Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 57-77.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S., & Ertem, H. Y. (2020). Velilerin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Alver, B., & Küçükoğlu, A. (2004). Ders düzeni ve kuralların belirginliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 65-80.
- Araşkal, S., & Gürbüz, A. (2021). Eğitim kurumlarında okul iklimi ve öğretmen yabancılaşmasının incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 28(8), 137-167.
- Asa, Z. (2023). *Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ve okul iklimi arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Kütahya Üniversitesi.

- Aslan, H., & Erözyürek, A. (2021). Okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3711-3741.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Avar, Z. (2017). *Lise alanlarındaki biyoloji bilimleri, öğrenme çözümleri ve öğrenme ortamının algılarının ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 161-189.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.
- Aygün, H. E., & Taşkın, Ç. Ş. (2018). Investigating perceptions on classroom climate for third and fourth graders. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(2), 327-352.
- Aytar, A. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin akademik başarısızlık süreçlerinde sosyal sermaye*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Azizoğlu, N., Aslan, S., & Pekcan, S. (2015). Periyodik sistem konusu ve analogilerle öğretim modeli: yöntem, cinsiyet ve motivasyon faktörlerinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 472-488.
- Bahçetepe, Ü. & Giorgetti, F. M. (2015). The relationship between academic achievement and school climate. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.

- Barksdale, C., Peters, M. L., & Corrales, A. (2021). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 47(1), 84-107.
- Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö., & Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Brand, S., Felner, R. D., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarı arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 4(13), 1
- Bulaç, E. ve Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Dede Y., & Demir S. B. (Çev. Ed.), (pp. 61-114). Anı.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912.

- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına ve 4.sınıf ve 5.sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29
- Demirtaş-Zorbaz, S., Özer, A., Gençtanırım-Kurt, D., & Ergene, T. (2016). Öğretmen-öğrenci ilişki ölçeği'nin (ÖÖİÖ) uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 407-418.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dinçer, B. (2021). Investigating the school climate perceptions and school motivations of middle school students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361-372.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ekici, E. (2018). *Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218.
- Erdem, C., & Kaya, M. (2023). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. *School Psychology International*, 01430343231202923.

- Ertem, H. Y., & Gökarp, G. (2017). Velilerin okul iklimi algısı ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 155-173.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
- Faiz, F. (2023). Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 894436.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.
- Fouts, J. T., & Myers, R. E. (1992). Classroom environments and middle school students' views of science. *Journal of Educational Research*, 85(6), 356-361.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. *Western Australian Institute for Educational Research Forum*. <http://www.waier.org.au/forums/1996/fraser.html>.
- Gilman, R., & Anderman, E.M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 375-391.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The casual ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7, 534-535.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Gülbahar, B., & Ekici, E. (2018). Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 2(3), 73-94.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.

- Hacıömeroğlu, G., Bilgen, S., & Tabuk, M. (2013). Başarı duygusu ölçeği-ilkokul'un Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 85-96.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamurcu, G. C., & Orman, P. (2023). Sınıf iklimi ve tutumun İngilizce ders başarısı üzerine etkisi: Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim programı üzerine bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1533-1545.
- Herdem, K., & Çinici, A. (2021). Fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 114-138.
- Hinshaw, S.P. (2001). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2015). *Eğitim yönetim, teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskı). S. Turan (Çeviri Ed.). Nobel.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology*, 114(1), 135-142.
- Kadan, O. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karagöl, D. (2008). *Promoting learner autonomy to increase the intrinsic motivation of the young language learners*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Katıtaş, S. (2019). Karma yöntem araştırmalarına bütüncül bir bakış. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 5(49), 6250-6260.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kaya, İ. (2019). *Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Dicle Üniversitesi.
- Kayıkçı, M. (2013). *İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yolları (ödül ceza yöntemi)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kearney, S. W., Smith, P. A., & Maika, S. (2016). Asking students their opinions of the learning environment: an empirical analysis of elementary classroom climate. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 310-320.
- Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Kemer, M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin okul iklimi ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılhan, P. (2011). *Sınıf atmosferinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarısına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi.
- Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508.

- Kozok, E. (2012). *An investigation of academic motivation of middle school students in Nicosia, North Cyprus*. (Unpublished doctoral dissertation), Eastern Mediterranean University.
- Köse, E. & Küçükoğlu, A. (2009). Eğitim fakültelerindeki sınıf öğrenme çevresinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 61-73.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi.
- Lane, J. & Lane, A. M. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29, 687-694.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology In Practice*, 24(4), 289-305.
- Lee, M., Lee, M. K., Yaung, H., Lee, T., & Lee, S. M. (2022). Academic hatred: focusing on the influence of a supportive classroom climate. *SAGE Open*, 12(2), 21582440221094820.
- Leone, S. (2009). *The relationship between classroom climate variables and student achievement*. (Doctoral Dissertation, College of Bowling Green State University, ABD).
- Liu, E.Z.F., & Lin, C.H. (2010). The survey study of mathematics motivated strategies for learning questionnaire (MMSLQ) for grade 10-12 Taiwanese students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 221-233.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R.H., Reissi K. & Murayama, K.(2012). Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22, 190-201.
- Lorsbach, A. W. & Jinks, J. L. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.

- Macneil, A., Prater, D., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Mahmudlı, S., & Öz, B. C. (2020). Velilerin okul iklimi algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 79-86.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21, 345-354.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*. Pearson.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Nobel Yayıncılık.
- Molden, D.C., & Dweck, C.S. (2000). Meaning and motivation. C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 131-159). Academic Press.
- Moos, R.H. (1973). A typology of junior high school classroom. *American Educational Research Journal*, 15(1), 53-66.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Ozorio, K. (2014). Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment. *Unpublished thesis, Dominican University of California*.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet endüstrisi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa, Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

- Özdemir, H. (2023). *Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları örgütsel güç mesafesinin algılanan okul iklimi ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özer, P. S. & Topaloğlu, T. (2008). *Motivasyonda kapsam kuramları. liderlik ve motivasyon*. C. Serinkan (Der). Nobel Yayın Dağıtım. http://www.tayfuntopaloglu.com/pdf/tayfun_topaloglu_motivasyonda_kapsam_kuramlari.pdf adresinden 04.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs: *General and Applied Psychology*, 80(1), 1-74.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi.

- Schutz, P., & DeCuir, J.T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 125-134.
- Sink, C., & Spencer, L. (2005). My class inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9(1), 37-48.
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285-290.
- Sönmez, D. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ve algılanan destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Süren, N. (2019). *Kaygı ve motivasyonun matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi.
- Şeker, M. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Tosya örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hitit Üniversitesi.
- Şenel, T., & Buluç B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişli, G., & Köse, S. (2013). Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi: devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (41), 165-193.
- Tepe, N., & Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3360-3381.
- TDK (2024). *Motivasyon*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 22 Nisan 2024 tarihinde alınmıştır.

- TDK (2024). *Doyum*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 25 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.
- Topaloğlu, T. (2018). *Motivasyona kuramina giriş*. <https://www.e-motivasyon.net/motivasyon-kuramina-giris.html> adresinden 04.12.2023
- Toplu, G. (2019). *Farklı yaş grubunda ilkokula başlamış 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turanlı, A. S. (1999). *Influence of teachers orientations to classroom management on teachers classroom behaviors, students responses to these behaviors and learning environment in ELT classroom*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Turner, J.H. (1987). Toward a sociological theory of motivation. *American Sociological Review*, 52, 15-27.
- Türkoğlu, Ö. (2008). *Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi.
- Uslu, A. (2002). *Yüzüncü Yıl Üniversitesinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi.
- Uyulgan, M.A. & Akkuzu, N. (2014). An overview of student teachers' academic intrinsic motivation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 24-32.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.
- Ünsar, A. S., İnan, A. & Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.
- Üstün, A., Bozkurt, E., Bayar, A., & Sungurtekin, D. (2017). Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin derslerine karşı tutumları ve akademik başarılarına etkisi üzerine bir çalışma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 756-769.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Wakgari, T., & Teklu, T. (2013). Approaches of classroom activities in mathematics achievements in Ethiopian college of teachers education: An experimental action research. *Journal of Education and Practice*, 4(3), 9-17.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.
- Wentzel, K. R., Battle, A. E., Russell, S., & Looney, L. (2010). Social-emotional competence: An essential factor in school success. In S. R. Jimerson, M. S. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of school violence and social-emotional learning* (pp. 136-155). Routledge.
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonun başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi..
- Yavuz, G., Özyıldırım, F., & Doğan, N. (2012). Mathematics motivation scale: a validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1633-1638.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 119-140.

- Yıldırım, Ö. (2023). *Okul öncesi dönemde sınıf ikliminin eğitim etkinliklerinin planlanmasına ilişkin olarak öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.
- Yıldız, B. (2016). *İlkokul öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasında öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci veli görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi.
- Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Reliability and validity study of the students' motivation toward science learning (SMTSL) questionnaire. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yücel, Z., & Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 10(1), 133-143.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13(1), 75-88.
- Zincirli, M. (2020). Yöneticilerin algılarına göre okullardaki örgütsel iklim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 231-246.

EKLER

Ek 1. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, başarı duyguları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve başarı duygusunu ve akademik motivasyonu arttıran sınıf özelliklerinin belirlenmesidir. Ankette yer alan her maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar, yalnızca araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız

2. Yaşınız:

3. Sınıf-Şube:

4. Baba Eğitim Durumu:
() Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

5. Anne Eğitim Durumu:
() Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

	BU SINIFTA NELER OLUYOR? ÖLÇEĞİ	Asla	Ara Sıra	Daima
1	Sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurarım.	(1)	(2)	(3)
2	Sınıftaki diğer öğrencileri tanıyorum.	(1)	(2)	(3)
3	Sınıftaki diğer öğrencilere karşı arkadaşça davranırım.	(1)	(2)	(3)
4	Sınıftaki diğer öğrenciler arkadaşımdır.	(1)	(2)	(3)
5	Sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte iyi çalışırım.	(1)	(2)	(3)
6	Sınıfta çalışmalarında sorun yaşayan diğer öğrencilerine yardım ederim.	(1)	(2)	(3)
7	Sınıftaki diğer öğrenciler beni sever.	(1)	(2)	(3)
8	Sınıftaki diğer öğrencilerden yardım alırım.	(1)	(2)	(3)
9	Öğretmenim benimle özel olarak ilgilenir.	(1)	(2)	(3)
10	Öğretmenim gerekirse işini bırakıp bana yardım eder.	(1)	(2)	(3)
11	Öğretmenim benim duygularımı önemser.	(1)	(2)	(3)
12	Öğretmenim çalışmalarım ile ilgili sorun yaşadığımda bana yardım eder.	(1)	(2)	(3)
13	Öğretmenim benimle konuşur.	(1)	(2)	(3)
14	Öğretmenim benim sorunlarım ile ilgilenir.	(1)	(2)	(3)
15	Öğretmenim benimle konuşmak için yanıma gelir.	(1)	(2)	(3)
16	Öğretmenimin sorduğu sorular konuyu anlamama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)
17	Sınıftaki tartışmalara katılırım.	(1)	(2)	(3)
18	Sınıf tartışmaları sırasında fikirlerimi paylaşıyorum.	(1)	(2)	(3)
19	Öğretmenim bana sorular sorar.	(1)	(2)	(3)
20	Fikirlerim ve önerilerim sınıftaki tartışmalar sırasında kullanılır.	(1)	(2)	(3)
21	Öğretmenime sorular sorarım.	(1)	(2)	(3)
22	Fikirlerimi diğer öğrencilere açıklarım.	(1)	(2)	(3)
23	Öğrenciler problemin çözümüne ilişkin izlenecek yol hakkında benimle tartışır.	(1)	(2)	(3)

24	Sınıfta benden problemleri nasıl çözdüğümü açıklamam istenir.	(1)	(2)	(3)
25	Fikirlerimin doğruluğunu test etmek için araştırmalar yaparım.	(1)	(2)	(3)
26	Sınıfta benden yapılan açıklamalara ilişkin kanıtlar hakkında düşünmem istenir.	(1)	(2)	(3)
27	Tartışmalar sonucu ortaya çıkan soruları cevaplamak için araştırmalar yaparım.	(1)	(2)	(3)
28	İfadeleri, şemaları ve grafikleri açıklarım.	(1)	(2)	(3)
29	Kafamı karıştıran soruları cevaplamak için araştırmalar yaparım.	(1)	(2)	(3)
30	Öğretmenimin sorularını cevaplamak için araştırmalar yaparım.	(1)	(2)	(3)
31	Araştırmalar yaparak sorulara cevaplar bulurum.	(1)	(2)	(3)
32	Kendi araştırmalarımın elde ettiğim bilgileri kullanarak problemleri çözerim.	(1)	(2)	(3)
33	Verilen işin belirli bir kısmının tamamlanması benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
34	Hedeflediğim kadar işi yaparım.	(1)	(2)	(3)
35	Bu sınıfın hedeflerini biliyorum.	(1)	(2)	(3)
36	Derse zamanında başlamak için hazır olurum.	(1)	(2)	(3)
37	Sınıfta neyi başarmaya çalıştığımı biliyorum.	(1)	(2)	(3)
38	Bu sınıfta işlenen derslere dikkatimi veririm.	(1)	(2)	(3)
39	Sınıfta yapılan çalışmaları anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)
40	Ne kadar çalışmam gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)
41	Ödev yaparken diğer öğrencilerle işbirliği yaparım.	(1)	(2)	(3)
42	Ödev yaparken kitaplarımı ve kaynaklarımı diğer öğrencilerle paylaşıyorum.	(1)	(2)	(3)
43	Sınıfta grup içinde çalışırken takım çalışması yapılır.	(1)	(2)	(3)
44	Sınıftaki projelerde diğer öğrencilerle birlikte çalışırım.	(1)	(2)	(3)
45	Sınıftaki diğer öğrencilerden bir şeyler öğrenirim.	(1)	(2)	(3)
46	Sınıfta diğer öğrencilerle birlikte çalışırım.	(1)	(2)	(3)
47	Sınıf etkinliklerinde diğer öğrencilerle işbirliği yaparım.	(1)	(2)	(3)
48	Öğrenciler bu sınıfın hedeflerini başarmak için benimle çalışır.	(1)	(2)	(3)
49	Öğretmenim sorularıyla diğer öğrencilerin soruları kadar ilgilenir.	(1)	(2)	(3)
50	Öğretmenimden diğer öğrencilerle aynı miktarda yardım alırım.	(1)	(2)	(3)
51	Sınıftaki diğer öğrencilerle eşit söz hakkına sahibim.	(1)	(2)	(3)
52	Bana sınıfta diğer öğrencilere olduğu kadar eşit davranılır.	(1)	(2)	(3)
53	Öğretmenim beni diğer öğrencileri olduğu kadar cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)
54	Sınıf tartışmalarına katılmak için diğer öğrencilerle aynı fırsata sahibim	(1)	(2)	(3)
55	Çalışmalarım diğer öğrencilerinki kadar övgü alır.	(1)	(2)	(3)
56	Sorulan soruları cevaplamada diğer öğrencilerle aynı fırsata sahibim.	(1)	(2)	(3)

Ek 2. Başarı Duygusu Ölçeği

Başarı Duygusu Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Matematik dersini severim.					
	Matematik dersini sabırsızlıkla beklerim.					
	Matematik benim için eğlencelidir.					
	Matematik öğrenmeyi severim.					
	Matematik ödevimi yaparken kendimi iyi hissedirim.					
	Matematik ödevi yapmak çok hoşuma gider ve ödevin bitmesini istemem.					
	Matematik sınavını severim.					
	Matematik sınavını sabırsızlıkla beklerim.					
	Matematik sınavında “sınavım çok iyi geçecek” diye düşünürüm.					
	Matematik beni korkutur.					
	Matematik dersini düşündüğümde huzursuz (gergin) hissedirim.					
	Matematik dersini düşünürken midem bulanır.					
	Matematik dersinde, her şeyin bana çok zor gelmesinden endişelenirim.					
	Matematik ödevlerimi yapamayacağımı düşündüğümde endişelenirim.					
	Matematik ödevimi yaparken, yaptıklarımı anlayabilecek miyim diye endişelenirim.					
	Matematik ödevi beni çok korkutur. O yüzden ödevi yapmaya başlamak istemem.					
	Matematik sınavı olduğumda kötü not almaktan korkarım.					
	Matematik sınavında, öğrendiklerimi tam olarak hatırlayamam diye çok korkarım.					
	Matematik sınavlarından korktuğum için sınav olmak istemem.					
	Matematik sınavında çok huzursuz olduğum için konsantre olamam.					
	Matematik sınavında çok stresli olurum.					
	Matematik dersi beni sıkır.					
	Matematik dersinde sıkılırım.					
	Matematikle öğrenmeyi sıkıcı bulurum.					
	Matematik dersini çok sıkıcı bulduğum için bunun yerine başka şeyler yapmayı tercih ederim.					

	Matematik ödevlerinden çok sıkılıyorum.					
	Matematik ödevlerinden çok sıkıldığım için yapmak istemem.					
	Matematik ödevimi yaparken sıkıldığım için çabuk yorulurum.					



Ek 3. Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik Motivasyon Ölçeği		Hayır	Fikrim Yok	Evet
	Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum.	(1)	(2)	(3)
	Kendi iyiliğim için okula gidiyorum.	(1)	(2)	(3)
	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını kendi iyiliğim için dinliyorum.	(1)	(2)	(3)
	Okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)
	Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)
	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını dinliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum	(1)	(2)	(3)
	Okul ile ilgili ödevlerimi, öğretmenim ve ailem istediği için yapıyorum.	(1)	(2)	(3)
	Okula öğretmenim ve ailem istedikleri için gidiyorum.	(1)	(2)	(3)
	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını, öğretmenim ve ailem istediği için dinliyorum.	(1)	(2)	(3)
	Okulda verilen ödevlerimi yapınca mutlu oluyorum.	(1)	(2)	(3)
	Okula gidiyorum çünkü okula gittiğimde mutlu oluyorum	(1)	(2)	(3)
	Öğretmenlerimin sınıfta söylediklerini dinlediğimde mutlu oluyorum.	(1)	(2)	(3)

Ek 4. Araştırma İzni ve Etik Kurul Onayı



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-73225146
Konu : Araştırma İzni Talebi
(Sever ASLAN)

28.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sever ASLAN'ın "Sınıf İklimi Algısı, Başarı Duygusu ve Motivasyon: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Nizip ilçesine bağlı bulunan İlkokullarda eğitim gören öğrencilere ve öğretmenlere yönelik Anket Uygulama İsteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteğiyle ilgili Valilik Makamının 23.03.2023 tarihli ve 72949111 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 13
Toplantı Tarihi : 06.12.2022
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 06.12.2022 tarihinde toplanarak yapılan başvuruları değerlendirdi ve aşağıdaki kararları aldı:

- 14) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 16.11.2022 tarih, 259418 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Sever ASLAN)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç Dr. Mahmut KALMAN'ın Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sever ASLAN'ın "Sınıf İklimi Algısı, Başarı Duygusu ve Motivasyon: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

ÖZGEÇMİŞ

Sever ASLAN, ilkokulu Gaziantep'in Nizip ilçesi Mustafa Nevzat Tuncel İlkokulu'nda, ortaokulu Bilal Saide Marufoğlu Ortaokulu'nda, ortaöğretimini Türkan Ömer Okan Lisesi'nde tamamladı. Karadeniz Teknik Üniversitesi Rize Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan 2009 yılında mezun oldu. Sever ASLAN, orta derecede İngilizce bilmektedir. 2010-2014 yılları arasında Mardin ili Dargeçit ilçesinde, 2014-2020 yılları arasında Gaziantep ili Karkamış ilçesinde ve 2020 yılından bu yana Gaziantep ili Nizip ilçesinde sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

VITAE

Sever ASLAN completed Mustafa Nevzat Tuncel Primary School in Nizip district of Gaziantep, Bilal Saide Marufoğlu Middle School and Türkan Ömer Okan High School. He graduated from Karadeniz Technical University Rize Faculty of Education, Department of Primary Education, Department of Classroom Teaching in 2009. Sever ASLAN is fluent in English. He worked as a classroom teacher in Dargeçit district of Mardin province between 2010-2014, in Karkamış district of Gaziantep province between 2014-2020, and has been working in Nizip district of Gaziantep province since 2020.