

KIRGIZİSTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM BİLİMLERİ PROGRAMI

KIRGIZİSTAN’DA OKUL İKLİMİ KONUSUNDA
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
KARŞILAŞTIRILMASI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Nazgül MOLDOBOLOTOVA

Bişkek 2022

KIRGIZİSTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM BİLİMLERİ PROGRAMI

KIRGIZİSTAN’DA OKUL İKLİMİ KONUSUNDA
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
KARŞILAŞTIRILMASI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Nazgül MOLDOBOLOTOVA

Danışman
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

Bişkek 2022

ETİK BEYAN

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim Tez Hazırlama ve Yazma Yönergesine uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı; bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildiririm. Aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

27.05.2022

Nazgül MOLDOBOLOTOVA

ЭТИКАЛЫК ТАЛАПТАР

Диссертациялык иш Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин Коомдук илимдер институтунун «Магистрдик жана доктордук диссертация жазуу эрежелерине» ылайык жазылып, диссертацияда берилген маалыматтар, эмгектер жана документтер академиялык жана этикалык эрежелерди сактоо менен пайдаланылды. Ар кандай булактардан, отчеттордон алынган маалыматтар илимий жана моралдык эрежелерге ылайык берилди. Диссертацияда колдонулган бардык адабияттарга жана булактарга шилтеме жасалды. Диссертациянын оригиналдуулугуна ынандырып кете алам. Эгерде, эрежелердин бузулгандыгы аныкталса, мага каршы колдонула турган укуктук жоопкерчиликти тартууга даярмын.

27.05.2022

Молдоболотова Назгүл

TEZ ONAYI

..... tarafından hazırlanan
“.....” adlı tez çalışması aşağıdaki
jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Kırgızistan-Türkiye Manas
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Unvanı, Adı ve Soyadı	Çalıştığı Kurum	Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum / onaylamıyorum	İmza
Başkan				
Üye (Danışman)				
Üye				
Üye				
Üye				

Tez Savunma Tarihi: ____ / ____ / ____

Jüri tarafından **oy birliğiyle/ oy çokluğuyla** kabul edilen bu tez Enstitü Yönetim Kurulu sayılı ve tarihli kararıyla onaylanmıştır.

.....
.....
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ПРОТОКОЛ

..... даярдаган
“.....” аттуу диссертациясы
төмөндө көрсөтүлгөн жюри тарабынан **бир добуштан / көпчүлүк добуш** менен
Кыргыз-Түрк “Манас” университети Коомдук илимдер институтунун
..... багытында магистрдик диссертациясы катары
кабыл алынды.

Жюри	Академиялык даражасы, аты-жөнү	Иштеген жери	Диссертациянын мазмуну жана сапаты боюнча магистрдик диссертация деп тастыктайм/ тастыктабайм	Колу
Төрага				
Мүчө (илимий жетекчи)				
Мүчө				
Мүчө				
Мүчө				

Диссертацияны коргогон күнү: ____ / ____ / ____

Жюри тарабынан **бир добуштан / көпчүлүк добуш** менен кабыл алынган
диссертация Институттун башкаруу кеңешинин номердүү жана
..... күнкү чечими менен бекитилди.

.....

.....

Коомдук илимдер институтунун мүдүр

ÖZ

Yazar : Nazgül MOLDOBOLOTOVA
Üniversite : Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Programı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : xviii + 103
Mezuniyet Tarihi : 28.06.2022
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

KIRGIZİSTAN’DA OKUL İKLİMİ KONUSUNDA ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmada, Kırgızistan’daki öğretmenlerin okul iklimi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin cinsiyet, yaş, kıdem, öğretmenlik alanı, okul türü, öğretmen sayısı, eğitim durumu ve okulun yerleşim yerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleminde Bişkek şehir merkezinde görev yapan 367 öğretmen bulunmaktadır. Veriler, Örgütsel İklim Ölçeği ile toplanmıştır. Örgütsel İklim Ölçeği, “Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, Emredici Müdür Davranışı Faktörü, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü ve Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü” olmak üzere 6 faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Krusal Wallis ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, okul müdürlerinin en az destekleyici davranışları, en çok ise emredici davranışları; öğretmenlerin ise en az umursamaz öğretmen davranışını en çok ise meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı sergilediğini düşünmektedir. Katılımcıların meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutundaki görüşlerinde erkek öğretmenler lehine anlamlı fark vardır. Katılımcıların görüşlerinde yaşa ve kıdeme göre herhangi bir fark belirlenmemiştir. Ancak katılımcıların destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri öğretmenlik alanına; kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri okul türüne; kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı

boyutlarındaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına; kısıtlayıcı müdür davranışı boyutundaki görüşleri eğitim durumuna; samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri okulun bulunduğu bölgeye göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Örgüt İklimi, Okul İklimi, Öğretmenler, Kırgızistan.



КЫСКАЧА МАЗМУНУ

Даярдаган	: Молдоболотова Назгүл
Университет	: Кыргыз-Түрк “Манас” Университети
Багыты	: Педагогика
Программасы	: Педагогика
Иштин сыпаты	: Магистрдик диссертация
Беттердин саны	: xviii + 103
Бүтүрүү датасы	: 28.06.2022
Илимий жетекчи	: Проф. др. Күршад ЙЫЛМАЗ

Кыргызстанда мектептин атмосферасы жөнүндө мугалимдердин көз карашын аныктоо жана аларды ар түрдүү өзгөрүлмөлүүлүктөр боюнча салыштыруу

Бул изилдөөнүн максаты – Кыргызстандагы мугалимдердин мектеп атмосферасына карата көз карашын аныктоо жана бул көз караштарды жынысына, стажына жана окутуу тармагына жараша салыштыруу. Изилдөөнүн фокус-группсына Бишкек шаарындагы мектептерде иштеген 367 мугалим тартылган. Маалыматтар мекеме климат шкаласы менен чогултулган. Мекеме климат шкаласы 6 фактордон турат: “Колдоочу директордун жүрүм-турум фактору; Буйрукчул директордун жүрүм-турум фактору; Чектөөчү директордун жүрүм-турум фактору; Кадимки мугалимдин жүрүм-турум фактору; Ачык-айрым мугалимдин жүрүм-турум фактору жана Кош көңүл мугалимдин жүрүм-турум фактору”. Маалыматтарды талдоо үчүн жалпы статистикалар, t-тест, ANOVA тести, Krusal Wallis жана Mann-Whitney U. сыяктуу методдор колдонулган.

Изилдөөнүн жыйынтыгы боюнча мугалимдер, мектеп директорлору эң аз колдоочу жүрүм-турумду жана эң көп буйрук берүүчү жүрүм-турумду; ал эми мугалимдер кесиптештеринин арасында эң аз кош көңүл мугалим жүрүм-турумун жана эң көп ачык-айрым мугалим жүрүм-турумун көрсөтөт деп ойлошот. Эркек мугалимдер аял мугалимдерге караганда мугалимдердин ачык-айрым жүрүм-турумуна оң көз карашта. Катышуучулардын көз карашында жаш курагы жана эмгек стажы боюнча айырма болгон жок. Бирок, катышуучулардын колдоочу директор жүрүм-туруму, кадимки мугалимдин жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму боюнча көз караштары предметтик тармагы; чектөөчү директордун жүрүм-туруму жана кадимки мугалимдин жүрүм-туруму боюнча көз караштары мектептин тиби; чектөөчү директордун жүрүм-туруму, кадимки мугалимдин жүрүм-турумунун жана ачык-айрым мугалимдердин жүрүм-туруму

боюнча көз караштары мектептеги мугалимдердин саны; чектөөчү директор жүрүм-туруму боюнча көз караштары билим статусу; кадимки мугалимдердин жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдердин жүрүм-туруму боюнча көз караштары мектеп жайгашкан аймакка жараша айырмаланат.

Ачкыч сөздөр: Мекеме атмосферасы, мектеп атмосферасы, мугалим, Кыргызстан.

АСТРАКТ

Автор : Молдоболотова Назгүл
Университет : Кыргызско-Түрецкий Университет “Манас”
Направление : Педагогика
Программа : Педагогика
Вид работы : Магистерская диссертация
Количество страниц : xviii + 103
Дата защиты : 28.06.2022
Научный руководитель : Проф. др. Күршад ЫЫЛМАЗ

Определение взглядов учителей на школьную атмосферу в Кыргызстане и сравнение их по различным параметрам

Целью данного исследования является определение мнений учителей в Кыргызстане относительно организационного климата и их сравнительная оценка с учетом их пола, должности и сферы преподавания. В исследовании приняли участие 367 учителей, работающих в центре города Бишкек. Данные были собраны с учетом шкалы организационного климата. Шкала организационного климата состоит из 6 факторов: «Фактор поддерживающего поведения директора; фактор указывающего поведения директора; фактор ограничивающего поведения директора; фактор искреннего поведения директора; фактор сотрудничающего поведения директора и фактор безрассудного поведения директора». При анализе данных были использованы такие методы, как описательная статистика, т-тест, тест ANOVA, Krusal Wallis и Mann-Whitney U.

Согласно результатам исследования, по мнению учителей директора школьных заведений меньше всего придерживаются поддерживающего поведения и больше всего придерживаются указывающего поведения. Что касается учителей, они меньше всего придерживаются равнодушного поведения, больше всего придерживаются межколлегиального сотрудничества в поведении. Положительные показатели межколлегиального сотрудничества в поведении оказались в большей степени в пользу учителей-мужчин. По занимаемой должности и возрасту никаких отличий установлено не было. Однако, было выявлено, что различие мнений участников о поддерживающем поведении директоров, искреннем поведении и межколлегиальном сотрудничестве среди учителей зависят от сферы преподавания; об ограничительном и искреннем поведении директора зависят от типа школы; об ограничительном поведении директора, искреннем поведении учителя и межколлегиальном сотрудничестве зависят от количества учителей в учебном заведении; об ограничивающем

поведении директора зависят от образования; об искреннем поведении и межколлегальном сотрудничестве учителей зависят от региона школы.

Ключевые слова: организационный климат, школьный климат, учителя, Кыргызстан.



ABSTRACT

Author : Nazgul MOLDOBOLOTOVA
University : Kyrgyz – Turkish Manas University
Department : Educational Sciences
Program : Educational Sciences
Type of dissertattion : Master Thesis
Number of pages : xviii + 112
Graduation date : 28.06.2022
Supervisor : Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

DETERMINING THE VIEWS OF TEACHERS ON THE SCHOOL CLIMATE IN KYRGYZSTAN AND COMPARE THEM ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

The study aims at determining the teachers' views on the organizational climate in Kyrgyzstan and compares these views according to their gender, seniority, and teaching fields. Around 367 teachers who work in the capital of Kyrgyzstan, Bishkek participated in this research. The data has been collected according to the organizational climate scale. The Organizational Climate Scale included 6 dimensions: supportive principal behavior, directive principal behavior, restrictive principal behavior, collegial behavior, intimate teacher behavior, and disengaged teacher behavior. We used the following types of data analysis: Descriptive analysis, t-test, ANOVA, Kruskal Wallis test, and Mann-Whitney U tests.

According to the results of the study, in teachers' opinions, school principals show commanding behaviors rather than supportive behavior; the teachers prefer a collaborative attitude among their colleagues to an indifferent attitude. Positive collaborative relationships were noticed mostly among male teachers. It did not depend on their status and age. However, the views of the participants on the supportive behavior of the principals, sincere attitudes of the teachers, and collaboration among teachers mostly depend on their field of teaching; the restrictive or sincere behavior of the principal depends on the type of school; also the restrictive or sincere behavior and collaboration among colleagues can depend on the number of teachers at school;

restrictive behavior of the principal can depend on his/her education as well; sincere and collaborative behavior among teachers can also depend on the locations of the schools.

Keywords: organizational climate, school climate, teachers, Kyrgyzstan.



ÖNSÖZ

Bu araştırmada Kırgızistan’da okul iklimi konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmaya çalışılmıştır. Araştırmaya Bişkek şehrindeki okulların sosyo-ekonomik durumuna, yerleşim durumuna, okul statüsüne ve öğretmenlerin yaşına ve tecrübelerine göre uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen öğretmenler katılmıştır. Araştırma Kırgızistan’daki okulların iklimi ve okuldaki insan ilişkilerinin çözümlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca Kırgızistan’da okul iklimi konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalışan herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır. Kırgızistan’da örgüt/okul iklimi ve örgüt/okul iklimi hakkında öğretmenlerin görüşleri ile ilgili sorulara cevap aramak istedigim için bu konu seçilmiştir.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bana destek olan, bilgi ve birikimini aktarmaktan çekinmeyen, tez yazım sürecimde destek veren kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Kürşad YILMAZ’a ve jüri üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin yazım aşamasında beni motive eden, veri toplama sürecinde bana yardımcı olan ve her türlü desteği veren çok kıymetli aileme ve meslektaşlarıma da teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	ii
TEZ ONAYI.....	iii
ПРОТОКОЛ.....	iv
ÖZ.....	
v	
КЫСКАЧА МАЗМУНУ.....	vii
АБСТРАКТ.....	ix
ABSTRACT.....	xi
ÖNSÖZ.....	x
iii	
İÇİNDEKİLER.....	x
iv	
KISALTMALAR.....	x
vii	
TABLolar	
LİSTESİ.....	x v iii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

1.1. Örgüt İklimi	5
1.1.1. Örgüt İkliminin Tanımı.....	5
1.1.2. Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü Ayrımı.....	7
1.1.3. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler.....	8
1.1.3.1. Örgütsel Amaçlar.....	9
1.1.3.2. Örgütsel Yapı.....	9
1.1.3.3. Örgütsel Çevre.....	10
1.1.3.4. Örgütsel Ödüllendirme.....	10
1.1.3.5. Örgütsel Değerler ve Normlar.....	11
1.1.3.6. Örgütsel İletişim.....	11
1.1.3.7. Liderlik.....	12
1.1.4. Örgüt İklimi Tipleri.....	12
1.1.4.1. Açık-Kapalı İklim.....	12
1.1.4.2. Halpin ve Croft'un Örgüt İklimi Türleri.....	14
1.1.4.3. Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın Örgüt İklimi Türleri.....	16
1.2. Okul İklimi.....	18
1.2.1. Okul İkliminin Boyutları.....	20
1.2.2. Olumlu Okul İkliminin Sonuçları.....	22
1.3. Kırgızistan Eğitim Sistemi.....	24
1.3.1. Devlet Eğitim Programları.....	25
1.3.2. Eğitimin Dili.....	25
1.3.3. Eğitim Kademeleri.....	27

1.3.3.1. Okul Öncesi Eğitim.....	27
1.3.3.2. Okul Eğitimi (Genel Eğitim).....	27
1.3.3.3. Okul Dışı Eğitim.....	28
1.3.3.4. İlk Meslek Eğitimi.....	29
1.3.3.5. Orta ve Yüksek Meslek Eğitimi.....	29
1.3.4.6. Din Eğitimi.....	29
1.3.4.7. Yükseköğretim.....	30
1.3.4.8. Sürekli Eğitim.....	
1.3.5. Eğitim Belgeleri.....	
1.3.6. Öğretmen Olarak Çalışma Hakları	31
1.3.7. Eğitim Sisteminin Yönetimi.....	31
1.3.8. Eğitim Kurumlarının Yönetimi.....	32
1.4. Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar.....	33
1.4.1. Okul İklimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
1.4.2. Okul İklimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	34

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	39
2.2. Evren-Örneklem.....	39
2.3. Veri Toplama Aracı.....	40
2.3.1. Örgütsel İklim Ölçeği	41
2.4. Verilerin Analizi.....	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi.....	46
3.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	49
3.2.1. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	49
3.2.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	50
3.2.3. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	51
3.2.4. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Öğretmenlik Alanına Göre Karşılaştırılması.....	52
3.2.5. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	55
3.2.6. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	56
3.2.7. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	58
3.2.8. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Okulun Yerleşim Yeri Göre Karşılaştırılması.....	59

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
4.2. Öneriler.....	65
ДИССЕРТАЦИЯНЫН КЫСКАЧА МАЗМУНУ.....	66
KAYNAKLAR.....	93
EKLER.....	99
1. Ölçek Kullanma İzni.....	99
2. Örgütsel İklim Ölçeği (Kırgızca).....	100
3. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni.....	101
4. Özgeçmiş.....	103

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	: Aktaran
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Ed.	: Editör
KMO	: Kaiser Meyer Olkin
LSD	: Least Significant Difference
OECD	: İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
ÖİÖ	: Örgütsel İklim Ölçeği
s.	: Sayfa
vd.	: Ve diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Ertekin'e Göre Örgüt İklimi Boyutları.....	
Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	40
Tablo 2.2. Örgütsel İklim Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri.....	46
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Madde Bazında Değerlendirilmesi.....	47
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	50
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	51
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	52
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Alanına Göre Karşılaştırılması.....	53
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Alanına Göre İkili Gruplar Halinde Karşılaştırılması.....	54
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	55
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre İkili Gruplar Halinde Karşılaştırılması.....	56
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	58
Tablo 3.12. Öğretmenlerin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İkili Gruplar Halinde Karşılaştırılması.....	59

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okulun Yerleşim Yerine Göre Karşılaştırılması.....60

Giriş

Örgüt iklimi, çalışanların davranış ve ilişkilerinden oluşmakta ve bir örgütteki genel hava ve duygular ile ilgili olarak kullanılmaktadır. Örgüt açısından iklim kavramı bir metafor olarak kullanılmakta ve örgütteki ilişkilere yönelik psikolojik ortamı ifade etmektedir. Bu anlamda örgüt iklimi gözle görülüp elle tutulamamakta, ancak hissedilebilmektedir ve dolaylı olarak da çalışanların örgüt içi tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Örgüt iklimi, çalışanların örgüt hakkındaki ortak algılamaları olarak görülmektedir (Schein, 2010). Bu açıdan örgüt iklimi bir örgütü diğerinden ayıran, örgüt çalışanlarının davranışlarını etkileyen, örgüt içi çevreyle ilgili niteliklerdir. Yani örgüt iklimi bir anlamda örgütün kişiliğidir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu anlamda örgüt iklimi, örgütün “amaç, yapı, süreç ve hava (iklim)” gibi örgütü açıklamakta kullanılan boyutlardan biri olarak görülmektedir (Bursalıoğlu, 2000).

Örgüt iklimi, örgüt içi pek çok değişkeni etkileyebilmekte ve pek çok değişkenden etkilenmektedir. Bu nedenle, yöneticiler tarafından örgütlerin yapısal boyutuyla birlikte psikolojik boyutları da detaylı olarak çözümlenmelidir (Yılmaz, Altinkurt ve Kesim, 2014). Örgüt iklimi okullardaki genel duyguların ve atmosferin anlaşılması açısından da son derece önemlidir (Hoy ve Miskel, 2012). Çünkü örgüt iklimi, örgütlerin kişiler üzerindeki etkisini anlamamızı sağlamaktadır (Ertekin, 1978).

Örgüt iklimi “inanma, güvenme, güvenlik, açıklık, içtenlik, yardımlaşma, dayanışma, yardımseverlik, katılım, doyum sağlama, umut ve beklenti” gibi duyguları yansıtırken diğer yandan da bu tür duyguların örgütlerde ortaya çıkmasına, artmasına, azalmasına ya da yok olmasına neden olabilir (Şahin, 2021). Örgüt iklimi kavramı okullar için genelde okul iklimi şeklinde kullanılmaktadır.

Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini bir okulu başka okuldan farklılaştıran ve okuldaki herkesin davranışını etkileyen okul çevresiyle ilgili özellikler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca okul iklimi ile ilgili açıklamalar okuldaki insan ilişkileri kapsamında çok yapıldığı görülmektedir. Okul iklimi, okuldaki okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve veliler dâhil herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir durumdur (Kurt ve Çalık, 2010).

Problem Durumu

Her ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi ve düzeltilmesinde okulların katkısı oldukça büyüktür. Eğitim kurumlarının gelişmesi, başarısı, yeterlilik ve mezunlarının başarılı olma sebebi sadece okul binaları, sınıfları, öğrencileri, öğretmenleri ve diğer özelliklerinin birbirinden farklı olması değildir. Her okulun kendine özgü bir iklimi ve kültürü vardır. Bir okulun örgüt iklimi iletişim, okulun içindeki grupların etkileşimi, okul müdürü, okul yöneticileri, öğretmenler, teknik çalışanlar ve öğrencilerdir (Ahghar, 2008).

Çocukların tüm gelişim evrelerini kapsayacak tesirli, güvenli, samimi, sistemli ve canlı bir sınıf ortamı oluşması okul ikliminin sınıfa etkisi olarak açıklanabilir (Hoy ve DiPaola, 2009). Sınıf ortamına Okul ikliminin yansımaları anlaşıldığından için bu iki yapıyı birbiriyle birlikte incelemek gerekir (Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005). Okulun çalışma ortamı, yöneticilerin gerekli derecede destekte bulunmaması (Çinkır ve Çetin, 2010) meslektaşlardan gerekli yardım alamadığı öğretmenlerde stresin olmasına neden olur ve zamanla yorgunluğa getirir (Sancar, 2009). Ayrıca müdürleri ve iş arkadaşları ile problemler yaşayan, destek bulamayan öğretmenler derslere girdiğinde kendisinden beklendiği gibi samimi, sabırlı, enerjik ve güler yüzlü davranması, güvenli ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturması yeterince zordur. Öğretmenlerin iş doyumu, motivasyonu ve eğitim-öğretim hizmetleri Okul iklimine yansımaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Pepper ve Thomas, 2002; Whitaker, Whitaker ve Lumpa, 2013). Olumlu bir ikliminin egemen olduğu okullarda şu özellikler vardır (Lunenburg ve Ornstein, 2012; Akpulat, 2019):

- Öğretmenlerin okullarına duygusal yakınlığı ve bağlanması yüksektir.
- Akademik başarıya vurgu yüksektir.

- Okul yöneticileri yüksek düzeyli mesleki liderlik davranışları sergiler.
- Öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için yüksek kaynak desteği sağlanır.
- Okul yöneticileri kendi üst yöneticileri üzerinde yüksek yönetsel etkiye sahiptir.
- Yöneticiler de dâhil olmak üzere tüm çalışanlar gelişime, değişime ve yenilikçiliğe açıktır.
- Çalışanların kararlara katılımı desteklenir.
- İletişim, yardımlaşma ve dostça ilişkiler yaygındır.
- Yöneticiler çalışanlarının iş-yaşam dengesine değeri verirler ve çabalarlar.
- Çalışanlar stres ve baskı altında değildir.
- Çalışanların işlerine bağlılıkları ve isteklilikleri yüksektir.

Yukarıda sıralanan maddelerde de görüldüğü gibi okulların olumlu bir iklime ve buna uygun davranışlara sahip olması son derece önemlidir. Bu araştırmada Kırgızistan'daki öğretmenlerin okul iklimi konusundaki görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Kırgızistan'da okul iklimi konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Kırgızistan'da okul iklimi hakkında öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
- Kırgızistan'da okul iklimi hakkında öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, yaş, kıdem, öğretmenlik alanı, okul türü, öğretmen sayısı, eğitim durumu ve okulun yerleşim yeri gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

İklim, bir örgütte çalışan kişiler arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin algılanış biçimi ile ilgilidir. Bu anlamda her örgütün olduğu gibi her okulunda belirli bir iklimi vardır. Katılımcıların iklim hakkındaki görüşleri çalıştıkları kurum hakkında önemli ipuçları verecektir (Çinkır ve Çetin, 2010). Bu bakımdan bu araştırma Kırgızistan'daki okulların ikliminin ve okuldaki insan ilişkilerinin çözümlenmesi açısından önemlidir.

Araştırmadan elde edilecek bulgular öğretmenlere ve okul yöneticilere eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerini iyileştirme çalışmalarında kullanılabilecek olması ve bu alanda çalışma yapacak lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin araştırmalarına kaynaklık etmesi açısından önemli olabilir.

Ayrıca Kırgızistan'da örgüt/okul iklimi konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalışan herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır. Bu çalışma bu konudaki hem araştırma hem de literatür eksikliğinin giderilmesine katkı getirecektir. Kırgızistan'da örgüt/okul iklimi konusunda öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi sonucunda ortaya konulacak olan bulgular politika yapıcılar için de yol gösterici olabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmış verilerle sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan katılımcıların ölçekte yer alan sorulara samimi ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Örgüt İklimi: Örgütün kişiliğini ortaya çıkaran, örgütü başka örgütlerden farklılaştıran, örgütü açıklayan, örgüte sahip olan ve örgütün iç ortamının oldukça kararlı, değişmez, sürekli niteliğine egemen ve örgütte çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, gözle görülüp elle tutulamayan ve ancak örgüt içindeki çalışanlarca hissedilip algılanabilen ve bütün bu özellikleri içine alan psikolojik bir kavramdır (Karcıoğlu, 2001).

Okul İklimi: Okul iklimi, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, okul çevresinin, okuldaki davranışa ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir. Ayrıca bir okulun iklimi, kabaca okulun kişiliği olarak düşünülebilir yani birey için kişilik ne ise, iklimde okul için odur (Hoy ve Miskel,

2012). Bu çalışmada okul iklimi katılımcıların “Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı, Samimi Öğretmen Davranışı, İşbirlikçi Öğretmen Davranışı ve Umursamaz Öğretmen Davranışı” ile ilgili görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

1.1. ÖRGÜT İKLİMİ

1.1.1. Örgüt İkliminin Tanımı

Örgüt iklimi yüz yılı geçkin bir süredir araştırmalara konu olmuş olmasına rağmen, halen bu kavramla ilgili ortaklaşmış bir tanım mevcut değildir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Örgüt iklimi; eğitim bilimleri, psikoloji, davranışlar ve yönetim bilimleri alanında çok araştırmaya konu olan önemli bir kavramdır. Araştırmalarda çok çalışılan konulardan biri olsa bile kavramla ilgili yalnız bir tanıma ulaşılmamıştır. Tanımların zaman içinde bilimsel literatürde de değişime uğramıştır. Benzer donanım, insan gücü ve maddi olanaklara sahip olsalar da örgütler birbirinden farklı performans, başarı ya da sonuçlara sahiptirler (Özgenel, 2020). Bu örgütsel özellikler ise, örgüt iklimi (örgütsel iklim) kavramını ortaya çıkarmaktadır.

İklim sözcüğü kaynaklarda iki ayrı düşüncede ele alınmıştır ve iki düşüncede örgütsel iklimin her şeyi kapsadığına dair vurgu yapmaya yardım etmektedir. Genel olarak kullanılan ilk düşüncede iklim, örgütteki ortak bir kavrayış, bir olay karşısında toplumun ortak bir tepkisi anlamını vermektedir. İkinci anlamıyla iklim kavramı, bireylerin davranışları üzerinde etki eden olaylar dizisini ifade etmektedir (Denison, 1990).

Örgüt iklimi ile ilgili araştırmalar ve bu teriminin kullanılması 1960’larda başlamıştır. Kavramla ilgili ilk tanımlamalardan biri, Lewinian tarafından geliştirilmiştir. Lewinian’ın davranış kavramı, iklim araştırmaları için temel başlangıcı oluşturmuştur. Temel varsayım bireylerin davranışlarının algılarından etkilendiği

yönündedir. Bu sebeplele iklim çalışmalarının odak noktası bireyin algılarıdır (Clark, 2002).

İklim algıları bireyin örgüt içerisindeki davranışları, ilişkileri, düşünceleri ve diğer günlük deneyimlerinin bir sonucu olarak öne çıkmaktadır. İklim, bireysel iş tatmini, katılım ve başarı gibi çok sayıdaki sonuç değişkenler ile ilişkili olabilir. Bu bakışa göre iklim, çeşitli aktiviteler ve örgütsel herarşi gibi bağımsız değişkenler sonucu oluşan, bir sistem olarak örgüt ile birlikte bireysel işgörenler için önemli sonuç değişkeni etkileyen bir ara değişkendir (Lawyer, Hall ve Oldham, 1974).

Silva (2004) örgüt iklimini örgütsel değerler, davranışlar, inançlar, normlar, prosedürler ve faaliyetlerden oluşan ortak bir duygu olarak tanımlamaktadır. Örgütsel iklim sözcüğü örgütsel çevrenin ve bu çevrenin davranış üzerindeki etkisinin tanımlanması açısından oldukça önemlidir. Örgütsel iklim ile bir örgütü başka örgütten farklılaştıran özellikler ve bunların insanların davranışlarına etkisi denilmektedir. Bu sebeple örgüt iklimi, örgütün değerleri, örgüt üyelerince sınırlanan ve onların davranışlarını etkileyen örgütün içsel çevresinin etkileşimidir (Tagiuri, 1968).

Örgüt iklimi hakkındaki diğer çalışmalarda bu kavramı; davranış ile motivasyonu etkilediği anlaşılan, çalışanlar tarafından algılanan ve tüm örgüt çevresinin ölçülebilen özelliklerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca terimin; aktiviteleri yönlendirmek için bir baskı kaynağı olarak hareket eden ve durumların yorumlanması esasına dayanan, örgüt üyelerinin algılamalarından birleşen, üyelerin davranış ve politikalarının sonucu olarak ortaya çıkan, bir örgütü başka örgütlerden ayırt eden içsel çevresinin göreceli olarak süreklilik gösteren özellikleri şeklinde de tanımlanmaktadır (Tagiuri ve Litwin, 1968; Pritchard ve Bernard, 1973).

Çoğu zaman örgüt iklimini bir örgütün kişiliği olarak tanımladığı ve değerlendirildiği görülmektedir. Bazı araştırmalar; kişilik bir bireyi ayırt eden ve bireyin davranışlarına yön veren özelliklerin dizimini ifade ediyor ise, örgüt ikliminin de bir örgütü diğerlerinden ayırt kılan, çalışanların tutumu ile davranışlarını etkileyen özelliklerin tümünü ifade etmektedir (Hoy, 1990; Barutçugil, 2002).

Örgüt İklimi, örgütün kişiliğini ortaya çıkaran, örgütü başka örgütlerden farklılaştıran, örgütü açıklayan, örgüte sahip olan ve örgütün iç ortamının oldukça kararlı, değişmez, sürekli niteliğine egemen ve örgütte çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, gözle görülüp elle tutulamayan ve ancak örgüt içindeki çalışanlarca hissedilip algılanabilen ve bütün bu özellikleri içine alan psikolojik bir kavramdır (Karcıoğlu, 2001).

1.1.2. Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü Ayrımı

Kültür, çok geniş ve tanımlanması oldukça güç bir kavramdır. Bu nedenle alanyazında birçok tanım mevcuttur. Genel olarak kültür, bir toplumun ya da toplumsal yapının tüm bireyleri tarafından paylaşılan maddi ve manevi değerlerin tümüdür. Antropoloji, sosyoloji, dilbilim, ekonomi, psikoloji ve felsefe gibi birçok alanla ilişkili olan kültür, üretilen değerleri kullanmada ve gelecek nesillere aktarmada kullanılan yöntem ve süreçler ile bu süreçte kullanılan araçları da kapsamaktadır (Peterson ve Spencer, 1990; Topçu, 2019). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, kültürün oluşabilmesi için ortak bir geçmişe sahip olunması gerekmektedir (Schein, 2010).

Bir kuruluşu diğerinden ayıran gelenek, inanç ve değerler sistemi, okulların sahip oldukları örgütsel kültürü oluşturmaktadır (Mintzberg, 1993). Örgüt kültürü, belli bir organizasyonun temel değer, norm ve beklentilerini çalışanlarına aktarmasıdır. Böylece organizasyon içerisinde ortak hedef ve değerler üzerinde ortaklaşmış, belli plan ve düzende bir kültür oluşturulur (Robbins ve Judge, 2012). Buna paralel olarak okul kültürü, okulun işleyişinin çerçevesini oluşturan değer, inanç, kural ya da ritüellerdir.

Kültür ve iklim kavramlarının her biri, örgütsel yaşamın resmi ve bireysel yönlerinin de ötesinde bir anlam taşımaktadır. Her biri; örgütün doğal, kendiliğinden oluşan ve kişisel yönünü akla getirmektedir. Her ikisi de toplamın, parçaların bütününden daha büyük olduğunu söylemekte ve örgütsel davranışı yönlendiren, paylaşılan anlam ve yazılmamış kurallardan bahsetmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Örgüt kültürü teriminin örgüt iklimi terimine göre daha kalıcı olduğu görülmektedir. Bu terimler arasında farklar olmasına rağmen hem örgüt kültürünün hem de örgüt ikliminin örgütün değerleri ile normları üzerinde büyük algıları olduğu ele

alınmaktadır. Örgüt kültürü örgütte çalışanların davranışlarında süreklilik ile uyum sağlamaktadır. Bununla örgüt ikliminin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla örgüt iklimi belli bir kültürü olan örgütlerde gelişmektedir (Arslan, 2004).

Örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasındaki farklılıklar aşağıdaki gibidir (Vural vd, 2008):

- Örgüt iklimi kısa süreli ise, örgüt kültürü genellikle uzun süreli ve değişimi zordur;
- Örgüt iklimi örgüt kültürünün bir parçasıdır;
- Örgüt kültürü, çalışanların örgüt ile ilgili hislerini, örgüte kimliğini ve davranış sistemlerini kazandıran inançlar, değerler ve varsayımları kapsar, örgüt iklimi iş görenlerin çalışma üniteleri ve örgütleri ile ilgili paylaştıkları algıları kapsamaktadır;
- Örgüt kültürü ile örgüt iklimi kavramları ortaya çıkış tarihleri olarak ayrılık göstermektedir;
- Örgüt iklimi hızlı değişir, örgüt kültürü ise yavaş değişir;
- Örgüt iklimi örgüt kültüründen etkilenir ve ona göre biçimlenir;
- Örgüt iklimi psikolojinin temel ilkeleriyle ve örgüt kültürü ise sosyoloji ve antropolojinin temel ilkeleriyle ilgili mefhumdur;
- Örgüt içine baskın olan iklim motivasyon, verimlilik, iş doyumu ve başarı açısından kültürden çok daha etkilidir;
- Örgüt kültürü davranış normlarını oluşturur, iklim bu davranış normlarının yerine getirilip getirilmediğini gösterdiği bir algıdır;
- Örgüt kültürü, bağımsız değişkendir, örgüt iklimi ise bağımlı da bağımsız da değişkendir ve daha çok bağımlı değişken olduğundam heran değişebilir;
- Örgüt kültürünün saptanması ve ölçülmesi daha zordur;
- Örgüt kültürü iş görenlerin beklentilerinin ne olduğu ile ilgilidir, örgüt iklimi ise çalışanların beklentilerinin gerçekleşmesi ile ilgilidir;

1.1.3. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler

Örgüt ikliminin çevre, örgüt ve işgörenler ile ilişkisi vardır. Bu ilişkilerden dolayı örgüt iklimini etkileyen faktörler ortaya çıkmıştır. Bu faktörler örgütsel amaçlar, örgütsel yapı, ödüllendirme, örgütsel değerler ve normlar, örgütsel iletişim ve çalışanların özellikleridir.

1.1.3.1. Örgütsel Amaçlar

Örgütler amaçlarına, insanlar tarafından gerçekleştirilen işlemlerle ulaşır. Sebebi örgütün misyon, amaç ve yapı başlangıçta simgesel bir anlatımdır. Bunları gerçekleştiren insanların işlemleridir (Açıkalın, 1996). Örgütsel amaçlar, örgüt türlerine göre değişmektedir. Özel örgütlerde, öncelikli hedef kâr ise, eğitim, sağlık ve başka kamu örgütlerde öncelikli hedef topluma hizmet sunmaktır (Albert, 1996). Yeni örgüt anlayışında, örgütler sürekli olarak işgörenlerini kendi kişisel amaçlarını geliştirmeye yön vermekte, böylece örgütün amaçlarını da gerçekleştirmiş olmaktadır. Ortak bir amaç insanları beraber çalışmaya yönlendirmekte ve böylelikle ortak bir kimlik yaratılmaktadır. Bir örgütün paylaşılan amaç duygusu, vizyonu ve çalışma değerleri ortaklığın en temel düzeyini oluşturmaktadır (Senge, 2006).

1.1.3.2. Örgütsel Yapı

James ve Jones'a (1974) göre örgütsel yapı, örgüt içerisinde görevlerin ve pozisyonların dağıtılması ve onların birbirleri ile olan sistematik ilişkileri ile ortaya çıkan örgütsel özellikler olarak tanımlanabilir (Brass, 1984). Örgütsel yapı, görevleri ve etkinlikleri belli bir çerçeve içerisinde barındıran bir kavramdır (Zheng, Yang ve Mclean, 2009).

Örgütsel yapı, örgüt içerisindeki farklı bireylerin üstlendiği farklı roller arasındaki ilişkiyi elde tutan bir iskelet görevini görmektedir (Johns ve Sacks, 2008). Örgütsel yapının örgüt çalışanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Binalar duvarlardan, merdivenlerden, girişlerden, tavanlardan vb. oluşur. Bir binanın yapısı, içerisinde hareket eden insanların hareketlerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Buna benzer olarak örgütsel yapı da çalışanlarının davranışlarını etkilemektedir. Yapılar, bireysel çeşitliliğin örgütler üzerindeki etkisini azaltmak ya da yönetmek için tasarlanan ve gücün hâkim olduğu, kararların verildiği ve örgütsel faaliyetlerin yürütüldüğü ortamlardır (Dalton vd, 1980).

1.1.3.3. Örgütsel Çevre

Örgütün coğrafi şartları ile fiziki yerleşimi örgüt iklimi için önemlidir. Örgüt iklimi, iş yerinin ışıklandırılması, hava sıcaklığı ve gürültü gibi fiziki koşulları oluşturan çevresel faktörlerden etkilenmektedir. İş yerinin ışıklandırılması, hava sıcaklığının yeterli seviyede olması ve gürültünün ise en alt düzeyde olması çalışanların yorulmasını ötelediği, motive olarak çalışma gücünü yükselttiği yapılan çalışmalar ile tespit edilmiştir (Eren, 2004). İnsan ağırlıklı örgütlerde, örgüt ortamını oluşturan faktörlerin başında bireylerin davranışlarının nitelikleri gelmektedir, bu nitelikler kişiler arası ilişkilerde etkili olduğu kadar görevin başarılmasında da etkili olmaktadır (Bilgen, 1990). Örgüt üyelerinin insani nitelikleri, yeterlilikleri, rolleri, ilişkileri ve ihtiyaçları örgüt iklimi üzerinde etkisi büyüktür. Çoğunlukla karı veya eğitim almamış iş görenlere sahip bir örgütte göre, eğitilmiş ve enerjili iş görene sahip olan örgüt iklimine göre daha farklı bir iklime sahip olması beklenmektedir. Örgütün sosyal faaliyetlerine katılan çalışanları çok yerde iklim daha sıcaktır (Gündüz, 2008).

1.1.3.4. Örgütsel Ödüllendirme

Örgütsel sistemi hedefe doğru yönlendiren, iş görenlerde moral ve motivasyon sağlayan enerji, örgüt kültürü ile örgüt ikliminden elde eder. Örgüt ikliminin tüm çalışanlarını motive etmeli, yani çalışanların değerlerinin en alt düzeyde de olsa temsil edilmeli. Bu motivasyonu veren özelliğin biri de çalışanlara ödül verilmesi, onların takdir edilmesinin sağlanmasıdır (Genç, 2007). Motivasyon, örgütün verimliliğinin artırılmasını ve iş görenlerin örgütten beklediklerini almalarını sağlar. Örgütün yüksek performans sağlaması için işgörenlerce gösterilen iyi başarıların hemen ödüllendirilmesi

çok önemlidir. İşgörenler, çabalarının tekke gitmediğini gördükçe motive olurlar ve daha fazla sorumluluk alarak fazla çalışırlar (Dengiz, 2000).

Ödüllendirme sisteminin adaletli yapılması da örgüt iklimini iyi etkilemektedir. Üst yönetici, çalışanlara ceza verdiği gibi onları ödüllendirebilmelidir. Yapılan her işin karşılığında mutlaka teşekkür etmelidir. Unutmamak gerekirkki, teşekkür ile ödüllendirme başarıyı teşvik eden en önemli faktörlerden biridir (Genç, 2007).

1.1.3.5. Örgütsel Değerler ve Normlar

Günümüze kadar bir sürü araştırmacı örgüt iklimini örgüt kültürüyle aynı anlamda bakmışlardır. Örgütler kültürünü ve iklimini geliştirirken toplumca kabul edilen bazı engellerden, adet ve ahlak kurallarından istifade etmektedir. Bir örgütün iklimi ve kültürü örgütün değerlerini, onun davranış kalıplarını ve bunların doğal örgütteki yorumlarını ifade eder (Ertekin, 1978).

Örgütsel değerler, çalışmaları vasıflandırmaya, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağını oluşturur. Değerler, normlardan daha geniş ve daha somut kavramdır. Örgütsel normlar toplumsal değerlere ve geleneklere dayalı olarak ortaya çıkar. Kültürel değerler bir normu çalışanlarca uygulanacak bir kural ve ölçüt niteliğine ulaştırır. Normlar, örgütsel kültür içinde davranışı etkileyen ve sosyal sistemi kurumsallaştıran, güçlendiren öğelerdir. Onunla birlikte çalışanların örgüt içinde nasıl davranacaklarının yolunu gösterirler. Çalışanların rolleri normlarla değerlendirilir. Böylece normlar, çalışanın hangi rolleri üstleneceğini, hangilerini üstlenmeyeceğini belirleyerek çalışanın davranışını yönlendirir (Genç, 2007).

1.1.3.6. Örgütsel İletişim

İletişim insanların fikir, his, itikat, bakış açılarını ve davranışlarını sözlü, yazılı veya sözsüz olarak yansıtmasıdır. İletişim insanlar, örgütler ile toplumlar arasında etkileşimin sağlanmasında önemli rol oynar ve insanlar yaşamını iletişim kurmadan sürdüremezler. İyi bir iletişim, sonuçlara ulaşmak için vazgeçilmezdir ve tüm yönetim faaliyetleri için temel bir öneme sahiptir (Tutar, 2003).

Örgütsel iletişim çalışanların uyumlu ve eşgüdümlü bir şekilde çalışmalarını sağlar. Örgütte işlemlerin yapılması, sorunların çözülebilmesi ve yaratıcı gücün oluşturulabilmesi ancak örgütsel iletişim ile mümkündür. Örgütsel iletişim sayesinde örgüt dışı ile örgüt arasında sağlıklı bir bilgi alışverişi sağlanabilir (Gündüz, 2008).

Örgütsel iletişim çalışanların paylaşım algısını artırır, iş ortamındaki çatışmaları azaltır ve örgütsel faaliyetlerin istikrarlı bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur. Örgütsel değişime karşı güven oluşturur ve değişim akışını hızlandırır (Özdemir, 2006).

1.1.3.7. Liderlik

Örgütün üst yöneticisi aynı zamanda çalışanların lideridir. Yöneticinin sergilediği davranış çalışanları dolayısıyla ve çalışanların örgüt iklimi algısını doğrudan etkiler. Çalışanları motive eden ve başarı karşılığında ödüllendiren yönetici davranışı olumlu bir iklim geliştirecektir. Sağlıklı bir örgüt iklimi geliştirmek isteyen yönetici çalışanlarına güvenli iş yerini oluşturur, örgütsel kararları verme yetkisi vererek çalışanların kendilerini örgüte ait hissetmelerini sağlamalıdır (Cherrington, 1994 Akt: Öge, 1996).

Kozlowski ve Doherty (1989) Örgütlerde iklimin yaratılması ile sürdürülmesinde yöneticilerin önemine bakıldığında, liderlik ve iklimin iç içe geçen bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir. İklim; yönetici ile çalışanlar arasındaki ilişkiyi etkilemekte, liderler örgütsel iklimin yaratılmasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Schneider, Ehrhart ve Macey, 2011).

1.1.4. Örgüt İklimi Tipleri

Örgüt iklimi, örgüt içerisindeki mevcut çevresel niteliklerin bütünüdür. Bu çevre diğer örgütler de olduğu gibi okulun bölümlerini, binasını ve bölgesini kapsamaktadır. Örgüt iklimi tiplerini açık iklim, kapalı iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim ve babacan iklim olmak üzere altı grupta değerlendirmektedir” (California Depertmant of Education, 2011 Akt: Arslan, 2004).

1.1.4.1.Açık-Kapalı İklim

Açık İklim (Pozitif İklim-Olumlu İklim): Olumlu bir okul iklimi iki hedefe ulaşmada başarılıdır. Bunlardan birincisi olumlu okul iklimi öğrencileri öğrenmeye ve öğretmenleri öğretmeye motive eder. İkinci olarak olumlu okul iklimi öğrencilerin karşı karşıya kaldığı öğrenme engellerini azaltan ya da ortadan kaldıran bir ortam yaratır. Açık (olumlu) İklimde sahip okullar öğrencilerin bedensel, toplumsal ve duygusal her alandaki gelişimlerini teşvik eden kaynakları ve uygulamaları sağlar. Olumlu bir okul ikliminde öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları karşılanır. Okul iklimi destekleyici, özenli ve katılımcıdır. Öğrencilerin ve çalışanların ırk, cinsiyet, sosyo ekonomik durum gibi tüm farklılıkları kabul edilir. Bu okullarda gelişen bu ortama ayak uydurabilecek ve sürekli mesleki gelişim gösterebilecek öğretmenler istihdam edilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul için alınan kararlara katılımı sağlanır. Veliler, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında olumlu, özenli ve güvene dayalı bir ilişki mevcuttur. Bu okulun üyeleri her türlü gelişimlerini sağlamak için birbirlerine güvenirliler (California Department of Education, 2011 Akt: Arslan, 2004).

Açık okul ikliminde müdür ile okulun diğer üyeleri arasındaki iş birliği, saygı ve açıklık hakimdir. Müdür, öğretmenlerin fikirlerini alır ve sıklıkla öğretmenlere karşı övgüde bulunur. Müdür, öğretmenlere yakın takip olmadan performans gösterme özgürlüğü sağlar, okul ve öğretmenler arasında profesyonel davranışlara destek verir. Öğretmenler yakın ilişki içerisinde ve birbirlerini iyi tanır. Öğretmenler öğretme konusunda iş birliği yaparlar (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 2019). Açık iklimde sahip okullarda üst seviyede iş birliği ve göreve adanma anlayışı bulunur (Aydın, 2019). Açık iklimde sahip okullarda okulda bulunan kişiler okullarından gurur duyarlar (Taymaz, 2003). Yöneticiler öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarını sağlarlar (Arslan, 2004). John ve Taylor'a (2002) göre açık iklimde sahip bir okulda düşük miktarda engelleme bulunurken yüksek düzeyde güven bulunur. Bu iklim türünde okul içinde iletişim kanalları sonuna kadar açıktır (Yalçınkaya, 2000).

Kapalı İklim: Kapalı iklimin en önemli özelliği bağıllık ve verimlilik eksikliğidir. Öğretmenler öğretim faaliyetlerini başarılı sergilemekten çok gereksiz evrak işleriyle ve rutin faaliyetlerle ilgilenir. Okul müdürü sert bir tavır takınır ve kontrolü sıkı olarak elinde tutmakla uğraşır. Dikkatsizdir ve destekleyici değildir. Öğretmenler okul yönetimine, birbirlerine ve öğrencilere saygı duymamaktadır.

Öğretmenler hoşgörüsüz ve bölünmüş durumdadır. Okulda sosyal baskı vardır. Öğrencilerin başarısıyla fazla ilgilenilmez (OECD, 2009). Kapalı bir okul ikliminde okulun dikkati rutin, eğitim açısından önemsiz şeyler üzerindedir. Gereksiz işler üzerinde yoğun bir çalışma vardır ve öğretmenler elindeki görevlere çok az bir bağlılık gösterirler. Müdürün liderliği, kontrolsüz ve katıdır. Müdürün liderliği sempatik değildir ve tepkisizdir. Yani öğretmenlere yaptıkları görevlerde düşük bir seviyede destek gösterir. Okulda hayal kırıklığı ve ilgisizlik hâkimdir. Okuldaki bireylerde birbirlerine karşı şüphe ve öğretmenlerin meslektaşlarına ve yönetime az saygı duyması söz konusudur. Kapalı iklimler destekleyici olmaktan uzak, esneklik göstermeyen, engelleyici, kayıtsız, hoşgörü göstermeyen bir ortam içerir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Kapalı iklim bulunan okullarda öğretmenlerin iş tatmini düşük düzeydedir (Aydın, 2019). Bu iklim türünde yüksek verim amaçlanırken bunu engelleyen bir iklim oluşturulmuş olunur (Can, 2005). Okul müdürü öğretmenleri yönlendirmede başarısızdır (Centerbar,1995). Çalışanlarda son derece düşük düzeyde göreve dönüşlülük görülür (Aydın, 2019).

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

1.1.4.2. Halpin ve Croft'un Örgüt İklimi Türleri

Halpin ve Croft'un okullardaki örgütsel iklim adlı eserinde altı ayrı örgüt iklim türü sunulmuştur. Bu örgüt iklimi türü sıfatlarıyla aşağıda sıralanarak verilmektedir (Halis ve Uğurlu, 2008).

Açık İklım: Açık iklimde yöneticiler iş görenleri ile iyi bir intibak içindedirler. İşgörenlerin moralleri oldukça sağlıklıdır dolayısıyla görevlerini üstün bir istek ve zevkle yaparlar. Yöneticiler iletişime açıktır. Yöneticilerin davranışları işe dönüktür ve

Çalışanlara karşı anlayışlı durumdadırlar. Yöneticiler şahsi kurallar koyma ve çalışanların kararlarda söz sahibi olmalarına yol verirler (Gündüz, 2008). Birer örgüt özelliği taşıyan okullarda da eğer okul açık iklime sahip ise, yönetici ve çalışanlar birbirlerine daha samimi davranır ve hareket ederler.

Bağımsız İklim: Bağımsız iklim temel olarak açık iklime benzer sıfatları gösterir. Ayrıca, bağımsız iklim açık iklimden farklı olarak, yöneticiler çalışanlarla aralarına belirli bir resmiyet koymaktadırlar (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Birer örgüt olan okullardan örnek vermek gerekirse öğretmenlerin morali yukarıdır ama açık iklimdeki kadar yukarı değildir. Okulların hâkim olan bu iklim türünde, öğretmenlerin sosyal gereksinim ve sosyal doyumlarına çok önem verilir. Okulda küçük baskı grupları bulunabilir. Fakat bu durum bütün grubun birbiriyle uyum içinde çalışmasına engel değildir. Okul müdürü, öğretmenlerin işlerini basitleştirmek ve idari işlerini geliştirmek için kanun ve kuralları güncel duruma getirmiştir. Öğretmenler iş arkadaşları ile birlikte bir bütün olarak çalışırlar. Okul müdürü, öğretmenlerin çalışmalarına olabildiğince az sıklıkta katkıda bulunur (Akar, 2006).

Kontrollü İklim: Kontrollü iklim tipi insanların ihtiyaçları ile sosyal doyumlarının en sınırlı olduğu iklim tipleridir. Örgütteki alışanların işleri çoktur ve iş arkadaşları ile iletişim kuracak zamanları çok sınırlıdır. Bu iklim türünde temel amaç görevin yerine getirilmesidir ve yöneticilerin koyduğu kuralların dışına çıkılması hoş karşılanmaz. Çalışanlar arasında kişisel ilişkiler ve arkadaşlıklar için zamanın yoktuğu ile angaryaların fazlaca yer kaplaması çalışanların moralini oldukça düşürmektedir (Çevik, 2010). Kontrollü iklim ortamında herkes çok çalışır ve başkalarıyla arkadaşlık dayanışma kurması için az vakitleri vardır. Bu tür örgütlerin en belirgin özelliği fazlaca angarya için yapılmak zorunda olması ve bunun sonucunda ise bu örgütlerde işlerde gereksiz yığılmalar vardır. Kurum iklimi görev başarısı üzerine algılanmıştır ve sosyal ihtiyaç yeterince karşılanmasa bile çalışanların morali yüksektir. Sebebi yönetici örgüt başarısına ve üretime odaklanmıştır. Öğretmenler yöneticinin hedeflerine itiraz etmezler. Bu iklimdeki iş doyumunu iş başarısından meydana gelmektedir (Gündüz, 2008).

Samimi İklim: Samimi örgüt iklimi tipinde lider ile işgörenler arasında olumlu bir iletişim ve yoldaşlık vardır. Çalışanlar aşırı evrak işleri ile boğucu iş yüklerinden çalışanlar yorulmaz. Her çalışan kendi görevini bilir ve iş alanı ile ilgili karar verme hakkına sahip, demokratik bir iklim bulunmaktadır. Örgütteki koyulan kanunlar çalışanlara hizmet etmek için vardır. Yönetici de çalışanlarına onlar gibi bir çalışan olduğunu inandırmakla birlikte olurlarsa verimliliğin ve iş doyumunun sağlanacağını ifade etme hareketinde olan bir iklim türüdür (Peker, 1993).

Babacan İklim: Bu iklim tipinde moral, samimiyet ve kendini işe verme boyutları oldukça düşüktür. Babacan iklim tipini çalışanlarla birlik olmak ve onları kontrol etmek isteyen başarısız lider ve moralleri düşük işgörenler oluşturmaktadır (Özdemir, 2006). Okullardan örnek vermek gerekirse bu okullar, öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılamak ve onları aynı zamanda kontrol etmek isteyen ama hiçbir zaman başarılı olamayan müdürün bulunduğu okullardır. Bu iklim, nispeten kapalı iklim tipine benzerlik gösterir. Okul müdürünün yakından kontrol gereğinden fazla olduğu, moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutunun da buna paralel olarak düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenler grup olarak çalışmayı tercih etmezler ve kendi aralarında küçük gruplara bölünürler. Okul müdürü bu küçük grupları aynı anda kontrol edemediği için mevcut grupların devamlılığı da görülmez. Dolayısıyla öğretmenler arasında arkadaşlık ilişkileri görülme olasılığı yüksek değildir. Çalışmalarıyla örnek olamayan okul müdürü öğretmenleri de çalışmaya teşvik edemez onlara iyi bir örnek olamaz. Okul müdürü okuldaki her şeyi bilmeyi ve gerekli gereksiz tüm işlerin yapılmasını ister ancak hiçbir zaman işler tam olarak yapılmaz (Peker, 1993).

Kapalı İklim: Kapalı iklim, iş görenleri tehdit edici ve demokratik süreçlere karşı gelen, katı, hoşgörüsüz ve merhametsiz bir yönetici var olan iklim tipidir. Kapalı örgüt iklim tipinde dostluk ve kişisel bir ortam bulunmamaktadır. Yöneticilerin baskısı ile kontollünü hisseden çalışanları, güven ortamının olmadığı, çalışanların kendilerini özgürce korkmadan ve çekinmeden ifade etme ortamları bulunmamaktadır. Yönetim karar alırken çalışanların söz sahibi olması, kararlara katılımı ve önerileri dikkate alınmaz. Yapılan işler zorunlulukla yerine getirilirken hiçbir şekilde zevk alınmaz ve iş tatmini düşüktür. Çalışanları güdülemek düşük olması, arkadaşlık olunmaması ve iş

tatminlerin düşük olması örgütün hedeflerinin yerine getirilmesini zorlaştırır (Genç, 2007). Okul iklimi kapalı ise okula adanma son derece zayıf olur ve okul atmosferi olumsuz özellikler gösterir. Bu alanda yapılan araştırma sonuçlarında olumlu öğrenci ve çalışan davranışları gibi olumlu özelliklerin, açık iklimle ilgili olduğunu göstermiştir (Hoy ve Miskel, 2012).

1.1.4.3. Hoy, Tarter ve Kottkamp’ın Örgüt İklimi Türleri

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimi ölçmek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda dört iklim tipi açıklanmıştır. Bunlar açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklimdir.

Açık İklım: Açık okul ikliminin özellikleri işbirliği yapmak, hürmet ve öğretmenler ile yönetici arasındaki açık ilişkidir. Yönetici öğretmenlere uyar, görüşlerine riayetlidir, dürüst, öğretmenleri sık sık yüceltir ve öğretmenlerin becerisine güvenir ve saygı duyar. Öğretmenlere çalışma özgürlüğü verir ve onların sınıf çalışmalarını kontrol altında almaz. İş evraklarında zorlaştırmadan kolaylık sağlar. Öğretmenler birbirleri ile iyi ilişkide ve yakın iş arkadaşlar. Görev akışında ve sosyal faaliyetlerde birlikte çalışırlar. Sonucunda hem öğretmen davranışları hem de yönetici davranışları açık ve dürüştür (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Bağımlı İklım: Bağımlı iklim okul yöneticisinin beceriksiz liderlik girişimlerinde bulunduğu ve çalışanların yüksek derecede verim gösterdikleri bir örgüt olarak açıklanır. Yönetici sert ve otoriter olduğundan çalışanların üstün uzmanlıklarına ve öğretmenlerin kişisel davranışlarına hürmet göstermez. Ayrıca çalışanlara çok ve görevi dışında gereksiz işler verir. Ama, çalışanlar ne iş olursa bile yaparak yöneticinin başarısız girişimlerini görmezden gelir. Birbirlerinin profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar, destek olurlar, okullarıyla gurur duyarlar ve işlerinden zevk alırlar. İş yerinde öğretme ve öğrenme konusunda ve sosyal faaliyetlerde işbirliği içerisinde çalışırlar. Sonucunda yöneticinin beceriksiz liderliğine rağmen öğretmenler birbirlerine bağlıdır, yardımlaşma ve uyum içerisindeyler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Serbest İklım: Serbest iklim bağımlı iklimle tam ters özellikler gösterir. Okul yöneticisinin davranışları etkili, destekleyici ve bağlıdır. Okul yöneticisi çalışanlarının

fikirlerine açıktır ve onlara yakındır. İş ortamında çalışanlarına özgürlük verir ve gereksiz iş yükünü vermez. Fakat öğretmenler yöneticinin bu işlemlerine olumsuz bakarlar, sorumluluklarından kaçmaya çalışırlar ve daha kötüsü ise yöneticilerin girişimlerini etkisiz hale getirmek için olumsuz çalışmalar yapmalarıdır. Öğretmenler yöneticiye hürmet göstermemekte ve birbirlerine iş arkadaşı olarak saygı göstermemektedir. Öğretmenler açıkça işlerine karşı tutarsızlar ve öğretmenler çatışmacı, hoşgörüsüz ve çekimserdir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Kapalı İklim: Açık iklimin tam zıt duruşumdur. Öğretmenler yapılması gereken görevlerde göstermelik olarak küçük sorumluluklar almaktadır. Yöneticinin davranışları da anlayışsızdır ve çalışanlarını kontrol etmek ve kabalık göstermekle yoğunudur. Bu olumsuz girişimler sadece korunma, mesuliyetsizlik ve önyargısızlığa yol açmaz, öğretmenlerin iş arkadaşlarına karşı da kuşku etmelerine ve birbirlerine saygısız davranmalarına neden olur. Neticede kapalı iklimlerin yöneticileri engelleyici ve sıkı denetimcidir. Öğretmenler ise çatışma çıkaran, ilgisiz, hoşgörüsüz ve ikiyüzlüdür (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

1.2. OKUL İKLİMİ

Sosyal yapı içinde belli bir amaca ulaşmak için birden fazla insanın bir araya gelerek oluşturduğu kurumlar örgüt olarak tanımlanmaktadır. Okullar, toplumun eğitim ile öğretim gibi temel ihtiyaçlarını üstlenmek, insanlara daha iyi bir gelecek sunmak, insanların mutlu ve huzurlu, kaliteli ve sorumluluk sahibi birer fert olmalarını sağlamak amacıyla kurulan sosyal yapılardır (Akbaba ve Erdoğan, 2014). Topluma kaliteli bir eğitim sunmak için sağlıklı ve etkili bir okul ikliminin oluşturulması büyük bir önem taşır, bir okulun etkili olabilmesi için öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik eden sosyal bir ortamın oluşturulması gerekmektedir (Şişman, 2013). Okullar, insanların eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla kurulmuş örgütsel yapılardır ve diğer örgütsel yapılar gibi kendine özgü özellikleri ile de birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Bu özelliklerinden kaynaklı olarak okulları yalnızca bürokratik özellikler taşıyan resmi kurumlar olarak kabul etmek, önemli yanılgıların doğmasına neden olabilecektir (Uğurlu, 2015). Bu nedenle okulun duyuşsal ve ilişkisel boyutuyla ilgili olan iklim boyutuna da odaklanmak önem arz etmektedir. Çünkü okul iklimi okul örgütü içerisinde

bulunan çocuk, öğretmen ya da yöneticiyi okulu sevmeye ve orada bulunmak için istekli olmaya iten şey ya da okulun ruhu olarak tanımlanmaktadır (Freigerg ve Stein, 1999).

Günümüzde halen yaygın bir biçimde kullanılan ilk tanımlardan birine göre okul iklimi, “bireyin çalışma ortamındaki diğer çalışanlarla olan ilişkisinin ölçüsü”, “okulun kişiliğidir” (Hoy ve Clover, 1986). Başka bir ifadeyle örgütsel iklim örgüt koşullarının, örgüt içerisinde çalışanlar tarafından nasıl algılandığını ve onların davranışlarını etkileme gücüne sahip psikolojik değişkenleri ifade etmektedir (Litwin ve Stringer, 1968).

Tüm örgütler de olduğu gibi okulların da kendilerine ait iklimi vardır. Okulun öğretmenler üzerindeki yapısal ve işleyiş dair etkileri diğer örgütlerin çalışanları üzerinde bıraktığı etkiye birebir benzemektedir. Öğretmenlerin okullarına karşı hissettikleri duygu, okul iklimi olarak tanımlanabilir. Okulun iklimi; okulun iç niteliği olan yapısını ve işleyişini, okulun karakterini, öğretmen ve öğrencilerin eğilimlerini, eğitim programının planlanmasını ve uygulanmasını önemli ölçüde etkilemektedir (Memduhoğlu ve Şeker, 2011). Okul örgütü okulda bulunan tüm kişilerin ilişkilerini kapsar. Okuldaki ilişkiler, sadece formal öğrenme ile de sınırlı değildir, başka çok türlü ilişkiler de vardır. Okul yönetiminde insan ilişkileri ağırlık taşımaktadır ve eğitim doğrudan insana yöneldiği için toplumun tüm kesimlerinin ilgi merkezidir (Aydın, 2019).

Okul iklimi, okulun kimliğini meydana getiren, okulu diğer okullardan farklı kılan, okulu ortaya koyan, okula hâkim olan, okulun kendisinin kararlı, değişmez, devamlı ve okulda var olan kişilerin davranışlar üzerinde etkisi olan ve onların davranışları tarafından biçimlendirilen, somut bir şekilde elle tutulup gözle görülemeyen fakat okul içindeki kişilerce hissedilip algılanabilen bütün özellikleri içine alan bir terimdir (Karcıoğlu, 2001). Bilgin (2009) okulun paydaşlarının okuldaki ortama dair algılarıyla oluşan duyguları; Hoy ve Miksel (2012) okulun paydaşları tarafından hissedilen, onların tutum ve davranışlarına yön veren bir kavram olarak tanımlamışlardır.

Cohen vd.’ne göre (2009) okul iklimi okulun genel havası, okul hayatının özelliklerinin niteliğidir. Kurt ve Çalık da (2010) okul ikliminin okulun işlevini yerine

getirmesinde son derece önemli bir kavram olduğunu vurgulamışlardır. Loukas, Suzuki ve Horton (2006) okul ikliminin okul bağlamında gelişen ilişkilerin niteliğini ortaya koyan bir kavram olarak belirtmişlerdir. Okul iklimi okuldaki bireylerin okullarına karşı duyguları olarak da tanımlanmıştır (Şişman, 2013). Terzi'ye (2018) göre okul iklimi okulun paydaşları arasında var olan ilişkinin ürünüdür. Okul iklimi okuldaki hayatın süreklilik arz eden özellikleri olarak da tanımlanmıştır (Hoy ve Tarter, 1997). Yüksel (1998) okul iklimini okul iklimi okulu diğer okullardan ayıran davranışlar ve uygulamalar bütünü olarak tanımlamıştır. Hoy ve Miksel (2010) insan için kişilik neyi ifade ediyorsa okul için de iklim onu ifade eder demişlerdir. Okul ikliminin birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon, kültür öğeleri bulunmaktadır (Taymaz, 2003) Okul iklimi sadece okula kişilik kazandırmaz, okuldaki bireylerin tutum ve davranışlarını da etkiler (Korkmaz, 2011).

1.2.1. Okul İkliminin Boyutları

Araştırmacılar iklimin tanımı yapılmasında, boyutlandırılmasında ve değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlar getirmişlerdir. Bunun sebebi, ikliminin göstergelerinin geniş ve örgütün psikolojik kapsamı çok karmaşık olmasıdır (Genç ve Karcıoğlu, 2000). Özellikle eğitim örgütlerinde, iklimi değerlendirmek ve boyutlandırmak çok zordur (Owens ve Valesky, 2014).

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

Ertekin (1978) örgüt iklimi boyutlarını Tablo 1.1’de belirtildiği gibi üçe ayırmaktadır.

Tablo 1.1. *Ertekin’e Göre Örgüt İklimi Boyutları*

Bireysel Özellikler	Örgütsel Özellikler	Çevresel Özellikler
-Doyum -Yükselme ve ilerleme olanakları -Kişiye verilen önem ve saygınlık -Engellenme -Güven duygusu -Diğer örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık -Tehlikeyi göze alabilme -Arkadaşlık ilişkiler	-Örgütün yapısı -Örgütün politikası -Örgütün amacı -Ödül düzeni ve ücret -Örgütsel çatışma -Örgütle bağdaşmazlık -Çok sıkı gözetim ve denetim -Bildirişme -Liderlik -Karar verme -Örgütün gelişme olanakları -Örgütsel açıklık	-Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre -Çalışma koşulları -Yönetmelik destek -Baskı -Yönetimi eleştirme

Kaynak: Ertekin (1978)

Yukarıda görüldüğü gibi Ertekin (1978) örgüt iklimi boyutlarını; üç ana başlık altında toplamıştır. Bireysel özellikler, daha çok çalışanın örgüt iklimini hissetmesi, örgütsel özellikler örgütün yapısı ve işleyişi ile ilgilidir. Çevreye ilişkin özellikler ise, örgüt ve çalışanla ilgili faktörlerin birleşmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Diğer yandan birer örgüt olma özelliği taşıyan fakat diğer örgütlerden de farklı özellikler taşıyan bu araştırmada da kullanılan okul ikliminin boyutlarını Hoy ve Miskel (2010) şu şekilde belirtmişlerdir;

Destekleyici Müdür Davranışı: Öğretmenlerce beklen müdür davranışdır. Bu boyutta okul yöneticisi öğretmenleri dinler ve öğretmenlerce ortaya atılan tekliflere açıktır. Okuldaki çalışmalar sonucunda öğretmenlere gerçeğe uygun takdirlerde bulunurlar ve destek verirler, yargıları genel anlamda yapıcıdır.

Emredici Müdür Davranışı: Bu boyutta okul yöneticisi daha çok otokratik davranışlar sergiler. Okul yöneticisinin öğretmenler üzerinde katı ve sıkı bir kon vardır. Bu tür davranışa sahip olan okul müdürü, en ufak ayrıntılara kadar bütün öğretmen davranışlarını ve okul faaliyetlerini yakından ve sürekli takip etmektedir.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı: Bu boyutta okul müdürü öğretmenlerin işini kolaylaştırmak yerine onlara karşı çalışmaktadır. Öğretmenlere gereksiz evrak işleri, değişmeyen görevler ile aşırı işleri vererek öğretmeni angaryaya boğmakta ve öğretmenin asıl işi olan eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmaktadır.

Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı: Bu boyutta öğretmenler, kendi aralarındaki mesleki davranışları desteklerler. Öğretmenler hırslı, birbirlerini kabullenici, birbirlerine yardımcı ve meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygılıdır.

Samimi Öğretmen Davranışı: Bu boyutta öğretmenler okul içerisindeki güçlü ve yakın sosyal destek ağı oluşturmışlardır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanımaktadırlar, yakın arkadaşlıklar kurmakta ve sık sık bir araya gelmektedir.

Umursamaz Öğretmen Davranışı: Bu boyuttaki öğretmenler birbirlerini anlama ve kendi profesyonel etkinliklere odaklanma eksikliğini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin okuldaki tek amacı zaman doldurmaktadır. Dolayısıyla meslektaşlarına karşı davranışları olumsuzdur ve birbirlerini acımasızca eleştirirler.

1.2.2. Olumlu Okul İkliminin Sonuçları

Okul ikliminin olumlu veya olumsuz niteliklere sahip olması okuldaki tüm kişilere ve okulun başarısına farklı tesiri vardır. Olumlu iklim öğretmenlere sağlam çalışma ortamı ve öğrenciler için de sağlıklı bir öğrenme havasını oluşturmaktadır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Olumlu okul iklimi öğretmenlerin işini sevmeye ve iş doyumunu seviyesini artırmaktadır. ve daha yüksek öğrenci başarısı ve daha az yabancılaşma ile olumlu ilişkilidir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Okul iklimi ile ilgili daha önce yapılmış araştırmaların neticesinde, öğrencilerin başarısı ve okula alışkanlığı gibi sonuçların, öğretmen desteği, okulun sosyal faaliyetlerine öğrenci katılımı, anne-baba bağlılığı, kanunların anlaşılabilirliği, okul ve sınıfın

görmeliği, öğretim yeniliği, öğrencilerin karar alıma sürecine katılımı ve öğrencilerin veya öğretmenlerin akademik performansa daha çok adanmışlığı kapsayan olumlu okul iklimi ile ortaya çıktığı bulunmuştur (Brand vd., 2003).

Sağlıklı iklim oluştuğu yerlerde okul olumlu iklime sahip olur. Olumlu okulda çalışan öğretmenler, genellikle öğrencileri için akademik performansı vurgularlar ve öğrenciler için yararlı ve yapabilir beklentiler koymalarına destek olurlar. Okulda yaratıcılığa sahip olan öğretmenler, birbirlerine karşı yardımcı, anlayışlı ve dürüst bir ilişki içinde olurlar. Böylece müdürler de okuldaki kişilerle mesleki ve olumlu anlamda anlayışlı bir ilişki içindedir. Olumlu iklimin bir okulda olması o okulun misyon duygusuna hakim olduğunu ve dış faktörlere karşı kendini koruduğunu açıkça söyler. Olumlu ve sağlam okul iklimi öğrenci performansını olumlu yönde yükseltir, morali en üst seviyeye çıkarır, çalışma ve olumlu öğrenme yöntemlerini üst kata çıkarır (Wei, 2003).

Olumlu okul ikliminin okul için bir takım yararları olduğu belirtilmiş ve bu yararlar şu şekilde sıralanmıştır (Bennet, 1969 Akt: Norton, 2008):

Olumlu okul ikliminin öğrenci performansı üzerindeki etkisi: Bugüne kadar yapılan araştırmaların neticesinde öğrencilerin test sonuçlarındaki başarısı yükselmesi ile okulun hâkim olduğu olumlu iklim arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme isteklerinin yükselişi, görev sorumlulukları ve karar alma becerileri ile okulun sahip olduğu olumlu iklim arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Olumlu okul ikliminin çalışan davranışları üzerindeki etkisi: Olumlu iklime sahip okullarda da çalışanların yönetici ve iş arkadaşları arasında iş birliği, destek, dürüstlük ve hürmet ön koşuldur.

Olumlu okul iklimi ve çatışma: Kapalı iklime sahip okullarda kanunlar katı bir şekilde belirlendiği ve problem çözme yeterliliği az olduğu için çatışmayı faydalı yönde çözmek mümkün değildir. Ancak olumlu iklime sahip okullarda açık iletişim ile ortak yol bulunur ve çatışmalar çalışanlarca çözülür.

Olumlu okul iklimi ve bağlılık: Olumlu okul iklimi ve çalışanların bağlılıkları arasında bir ilişki olduğu ve olumlu iklimin beraberinde bağlılık ve dürüstlük getirdiği daha önce vurgulanmıştı. Bağlılığı artırmak için müdürler hem çalışma ortamında hem de özel yaşamlarında çalışanlarına yardımcı olmalılar ve olumlu okul iklimini oluşturmak için gerçek adım atmalılar.

Olumlu okul ikliminin değişim ve yenilik üzerindeki etkileri: Açık iklime sahip okullar daha yenilikçi, düzeltici ve değişime açık olurlar. Önce yapılan araştırmalara göre de yenilikçi eğitim tekniklerinin kullanımı ve okulların sahip oldukları açık iklim arasında yüksek derecede bağlılık bulunduğu açıklanmıştır.

Olumlu bir okul iklimi sayesinde: Yeniliklere ve değişime uyum sağlayabilen bir okul ortamı oluşur. Okul üyelerinin 21. Yüzyılın gerektirdiği beceri ve yeterliliklerinin gelişmesi sağlanır. Okul üyelerinin sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurması sağlanarak okulda ve okul dışındaki şiddet, baskı gibi olumsuz davranışları en aza indirilir. Öğrencilerin devamsızlık ve okula geç gelme gibi problemlerinin azalmasına katkı sağlanır. Olumlu okul iklimi neticesinde öğrencilerin öğretim faaliyetlerine aktif katılımı sağlanır ve akademik başarıları arttırılır. Sağlanan esnek ve rahat okul yapısı sayesinde öğretmenlerin mesleki stres ve tükenmişlik duygusu gibi şikâyetleri en aza iner, mesleki tatminleri gerçekleşir (Palindrom Eğitim Araştırma, 2019).

1.3. KIZGIZISTAN EĞİTİM SİSTEMİ

Kırgızistan'da eğitim-öğretim işleri Kırgız Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Okullar okul müdürleri ve müdür yardımcıları tarafından yönetilmektedir. Kırgız Cumhuriyeti vatandaşları cinsiyet, milliyet, dil, sosyal ve mülki statü, engellilik, siyasal veya dinsel inançlar, ikamet yeri ve diğer koşullar ne olursa olsun eğitim alma hakkına sahiptir. Yabancı ülke vatandaşları ve vatansız kişiler anayasaya bağlı olarak 2003 yılında çıkarılan Eğitim Yasası'na göre eğitim görürler. Ülkedeki eğitimin dayandığı ilkeler aşağıda sıralanmıştır (Kırgız Cumhuriyeti Eğitim Yasası, 2003):

- Tüm vatandaşların eğitimde eşitliği;

- Kamu okullarında ilköğretim ve temel eğitimde zorunlu ve ücretsiz eğitim ve ücretsiz orta, yükseköğretim imkânı;
- Kamu ve özel eğitim kurumlarında ücretli eğitim alma imkânı;
- Ulusal kültürel zenginlik, vatandaşlık eğitimi, çalışkanlık, vatanseverlik, insan hakları ve özgürlüğe saygı ile birlikte insani değerlere saygının önceliğinde insancıl bir eğitim anlayışı;
- Ulusal eğitimin dünyadaki bilime ve uluslararası tecrübeye odaklanması;
- Eğitimin sistemli olması ve sürekliliği;
- Eğitimin siyasal ve dinsel kurumlardan bağımsızlığı;
- Eğitim kurumlarının çeşitliliği;
- Genel orta öğretime evrensel erişim, eğitim sistemindeki öğrencilerin gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine ve özelliklerine uygunluk;
- Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimi için uygun koşulların sağlanması
- Özel eğitim yapılarının işleyiş olasılığı;
- Eğitim kurumlarının akademik özgürlüğü ve akademik dürüstlüktür;

1.3.1. Devlet Eğitim Programları

Kırgız Cumhuriyeti, tüm temel eğitim seviyeleri için devlet eğitim standartlarını belirler; temel eğitim programlarının içeriğini, öğrencilerin ders yükünü, mezunların eğitim düzeyi için gereklilikleri, öğrencilerin belirli eğitim programlarında uzmanlaştığını doğrulayan belge biçimlerini tanımlar. Devlet eğitim standartlarına uygunluk, eğitim biçiminden bağımsız olarak her tür eğitim kurumu için zorunludur. Devlet eğitim standartları, Kırgız Cumhuriyeti'nin yetkili devlet organı tarafından geliştirilir ve Kırgız Cumhuriyeti hükümeti tarafından onaylanır (Kırgız Cumhuriyeti Eğitim Yasası, 2003).

Eğitimin Dili: Eğitim kurumlarında dil politikası, Kırgız Cumhuriyeti anayasası ve Kırgız Cumhuriyeti mevzuatına uygun olarak uygulanmaktadır. Devlet, okul öncesi eğitimden temel eğitime kadar her vatandaşa devlet dilini ve iki yabancı dili öğretmek için koşullar yaratır. Uygunsa, eğitim başka bir dilde sağlanabilir. Devlet, uluslararası

anlaşmalara göre Kırgız Cumhuriyeti dışında yaşayan Kırgızlara Kırgız Cumhuriyeti devlet dilinde eğitim verir (Kırgız Cumhuriyeti Eğitim Yasası, 2003).

1.3.2. Devletin, Vatandaşların Eğitim Görme Hakkına Güvence Sağlaması

Devlet, Kırgız Cumhuriyeti Hükümeti adına vatandaşların eğitim hakkını aşağıdaki şekillerde güvence altına alır:

- Birey, toplum ve devletin çıkarlarını karşılayan bir eğitim sistemi oluşturulur;
- Bir vatandaşın bu eğitim düzeyini ilk kez alması halinde, devlet düzeni içinde kamu mesleki eğitim kuruluşlarında ücretsiz zorunlu temel genel, kamuya açık ücretsiz genel orta, ücretsiz ilköğretim ve rekabete dayalı meslek lisesi, lisansüstü ve lisansüstü eğitim ve eğitim standartlarını oluşturan eğitim standartları, eğitim için gerekli sosyo-ekonomik ve yasal koşullar. Öğrencilerin ücretsiz eğitimi, devlet eğitim kurumlarının bakımının bütçeyle finanse edilmesi, eğitim kurumlarının verdiği eğitim hizmetlerinin bütçeden ödenmesi veya devlet eğitim hibelerinin verilmesi ile gerçekleştirilir (Kırgız Cumhuriyeti Eğitim Yasası, 2003).
- Eğitim biçimi, eğitim organizasyonu türü ve mülkiyet türü ne olursa olsun, öğrencilerin ve koruyucu çocukların sosyal ve yasal korunması uygulanır;
- Ders kitapları ve kılavuzlar yayımlayıp bunların devlet ve belediye okullarınca teminini sağlar;
- Kırgız Cumhuriyeti hükümeti tarafından her yıl onaylanan kontenjanlar dâhilinde engelliler için ücretsiz ilk, orta ve yüksek mesleki eğitim yapılır (Kırgız Cumhuriyeti Eğitim Yasası, 2003).

Kırgız eğitim sistemi Kırgız Cumhuriyeti'nin 2003 yılındaki Eğitim Yasası'nda bütün basamaklarıyla belirtilmiştir. Eğitim sistemi Anayasanın 32. maddesinde eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili özellikleri şu şekilde açıklanmıştır:

“Kırgızistan Cumhuriyetinin eğitim sistemi bir bütündür. Bu bütünlük, farklı alanlarda eğitim veren kurumların standartlarının eşitliği bakımından tamamını kapsamaktadır. Eğitim kurumlarının denetimi ve organizasyonu,

ilgili eğitim organlarının bağlı bulunduğu üst kurumlarca yürütülür.” Eğitim sisteminin her aşaması bir sonraki eğitim programıyla ilişkilendirilmiştir. Eğitimdeki bir önceki aşama bir sonraki aşamanın temelini oluşturma niteliğini taşır. Diğer bir ifadeyle her eğitim aşamasının temel amacı bir sonraki aşamaya hazırlık mahiyetini taşımaktadır. Kırgızistan Cumhuriyetinde eğitim ve öğretimle ilgili programlar Eğitim Bakanlığı’nca düzenlenmektedir. Bu düzenlemeye göre eğitim, genel eğitim programı ve yüksek meslek eğitimi programı olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Genel eğitim programları okul öncesi eğitim, ilköğretim, temel genel eğitim ve ortaöğretimi kapsarken, mesleki eğitim ise ilk mesleki eğitim, orta mesleki eğitim, yüksek mesleki eğitim ve lisansüstü mesleki eğitimi kapsamaktadır (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.3.3. Eğitim Kademeleri

1.3.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimin temeli ailede başlar ve Kırgızca “bala bahçe” diye adlandırılan resmî eğitim kurumlarda yürütülür. Okul öncesi eğitimin amacı, aile ve okul öncesi eğitim örgütlerinde yürütülmekte olan eğitimle bireyin bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişiminin temellerini atmaktır. Ebeveynler (yasal vasiler), okul öncesi çocukların birer birey olarak fiziksel, ahlaki ve entelektüel gelişimlerinin temellerini kazandırmakla yükümlüdürler.

Devlet, okul öncesi çocukların yetiştirilmesi için maddi ve manevi desteği garanti eder, nüfusun tüm kesimlerinin okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alması için koşullar sağlar. Okul öncesi çocuklarına yardımcı olur, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını koruyup güçlendirir, onların kişisel becerilerini geliştirir ve aileye bu tür çocukların gelişiminde gerekli düzenlemeleri yapması için yardımcı olur. Bunlar için bir okul öncesi eğitim kurumları ağı bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları ile ebeveynler (yasal temsilciler) arasındaki ilişki, aralarında yapılan ve kanunla kurulan tarafların haklarını kısıtlamayan bir anlaşma ile düzenlenir. Yerel yönetimler, evde okul öncesi çocuk yetiştiren ailelere metodolojik,

teşhis ve danışmanlık yardımlarını organize eder ve koordine eder. Eğitim Yasası'nda (2003) belirtildiği gibi Okul öncesi kurumları 6 aydan 7 yaşına kadar çocuklara hizmet vermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının öğretmenlerinin statüleri ve maaşları, ilköğretim öğretmenleri kadar olur (Kırgız Cumhuriyeti Eğitim Yasası, 2003).

1.3.3.2. Okul Eğitimi (Genel Eğitim)

Genel eğitim, ilköğretim, temel genel eğitim ve orta genel eğitim olmak üzere üç kademedен oluşmaktadır (Kırgız Eğitim Yasası, 2003). İlköğretim ve temel genel eğitim zorunlu ve ortaöğretim ise isteğe bağlı olarak devlet okullarında ücretsiz olarak verilmektedir (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

İlk Genel Eğitim (İlkokul)

İlk eğitimde öğrenim süresi dört yıldır ve 1, 2, 3 ve 4. sınıflardan oluşmaktadır. Bu dönemde öğrencinin konuşma ve davranış kültürü ile bireysel temizlik alışkanlığı sağlanır. Okuma-yazmanın öğretilmesi, dört işlemin öğretilmesi, düşünme gücünün geliştirilmesi, davranış kontrolünün sağlanması ve toplum kurallarının benimsenmesi hedeflenir (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

Temel Genel Eğitim (Ortaokul)

Temel eğitimde öğrenim süresi 5 yıldır ve 5'ten 9'a kadar devam eden sınıfları kapsamaktadır. Temel eğitimde öğrencilerin genel eğitim programlarına alışması, okulu benimsemesi ve eğitime motivasyonun sağlanması hedeflenmektedir. Bu aşamada öğrencinin eğilimleri, istekleri ve yetenekleri dikkate alınıp onun kimliğini kazanmasına yardımcı olacak programlara yer verilir. Aynı zamanda toplumsal hayata uyum sağlaması da bu aşamanın önemli bir sürecini oluşturmaktadır. Ortaokulu bitiren öğrencilere Temel eğitimde mezun olduğunu tespitleyen diploma belgesi verilmektedir. Öğrenciler bu belgeyle Tam Genel Eğitim ve ya ilk mesleki eğitimine ya da mesleki teknik okullara başvurabilmektedirler (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

Tam Genel Eğitim

Tam genel eğitim, genel eğitimin son aşamasıdır. Öğrenim süresi 2 yıldır ve 10-11 sınıf olarak adlandırılır. Bu dönemde öğrencilerin toplumsal hayat ile mesleki eğitim için temel olan bilgiye ve alışkanlıklara sahip olmaları hedeflenmiştir. Tam genel eğitimi bitiren öğrenciler devlet sınavlarına girerek, aldıkları puana göre yüksek eğitim alma hakkını kazanırlar. Bu aşama öğrencinin daha çok üniversiteye hazırlanması yönüyle üniversite eğitiminin bir hazırlık safhası şeklindedir (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.3.3.3. Okul Dışı Eğitim

Okul dışı (örgün) eğitim de yasalarla yönlendirilmiştir. Bu düzenlemeye göre okul dışı eğitim, çocukların estetik ve kültürel yandan gelişmesini sağlayıp, doğayı ve çevreyi tanımayı amaçlar. Daha da eğitimle vatandaşlık bilgisi verilmekte olup teknik, spor vb. dallara yönlendirilmeleri amaçlanır. Okul dışı eğitim, öğrencinin boş zamanlarını değerlendirmesine, meslekî tercihini yapmasına, manevi ve entelektüel gelişimine yardımcı olmaktadır. Yasalar gereği okul dışı eğitimin finansını da devletin karşılaması gerekmektedir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi ülkede yaşanan ekonomik problemler nedeniyle buradaki maliyetler de katılımcılar tarafından karşılanmaktadır (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.3.3.4. İlk Meslek Eğitimi

Meslek eğitiminin hedefi, üretim ihtiyaçlarına göre eleman veya işçi eğitmektir. İlk meslek eğitimi, genel eğitim içerisinde yer alır ve bazı teknik meslekler için en ince ayrıntısı dikkate alınarak orta eğitim veya planlanmış tek programa sahip genel ve meslek eğitimi içerisinde program oluşturulmuştur. Bazen temel eğitimi olmayanlara meslek sahibi olabilmeleri için meslekî eğitim imkânı da verilmektedir. İlk meslek eğitimi devlet tarafından onaylanmış meslekî eğitim kurumlarında, piyasalarda, eğitim işletmelerinde ve özel eğitim kurumlarında verilebilmektedir (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.3.3.5. Orta ve Yüksek Meslek Eğitimi

Orta ve Yüksek Meslek Eğitimin hedefi, değişik derecedeki branş uzmanlarını, bilimsel pedagojik dersleri vererek kadroları yetiştirmektir ve çeşitli meslek alanlarda eğitim programları gerçekleştirmektedir. Yüksek meslek eğitiminde bir alanda uzmanlaşmayı sağlayacak üst düzey eğitim verilmektedir. Yüksek eğitim kurumlarında lisansüstü akademik eğitim yapılmaktadır. Yüksek meslek eğitime orta genel eğitim veya orta meslek eğitimi diplomasıyla başlanılmaktadır. Kırgızistan'da yükseköğretim ise hızla büyüyen ve gelişen bir yapıya sahiptir ve bu yükseköğretim kurumlarını devlet ya da özel üniversiteler, akademiler, enstitüler ve kolejler oluşturmaktadır (OECD, 2010).

1.3.3.6. Din Eğitimi

Kırgızistan demokratik ve laik bir ülkedir. Din işleri ile devlet işleri birbirinden ayrılmıştır. Halk, dinini öğrenmek için dinî teşkilat kurabilir ve tek başına veya başkalarıyla istedikleri dilde eğitim alabilir. Kırgızistan'da din eğitimi devletten ayrı kurumlarca yürütülmektedir. Devletin bünyesindeki okullarda din eğitime yer verilmez. Ancak çeşitli dernek ve vakıflar tarafından eğitim faaliyetleri Anayasa'ya uygun bir şekilde yürütülebilir (OECD, 2010).

1.3.3.7. Yükseköğretim

Kırgızistan'da yükseköğretim kurumları üniversite, akademi, enstitü ve kolejlerden oluşmaktadır. Yükseköğretim kurumlarına, tam ortaöğretileri ya da meslekî eğitimi bitirenler devam edebilmekte ve başvuru için devletin yaptığı bir sınava girmektedirler. Üniversitede dört yıllık lisans eğitimini tamamlayanlar bachelor (lisans) derecesi ve 5-6 yılı tamamlayanlar ise yüksek lisans (master) derecesini hak etmektedir. 5-6 yıl üniversite öğrenimi gören öğrenciler doktora devam edebilmektedir. (OECD, 2010).

Bilim adayının ve bilim doktorunun akademik dereceleri, tezin kamu savunması temelinde devlet sertifikasyon organı tarafından kabul edilen tez konseyinin resmi başvurusu temelinde verilir. Kıdemli araştırmacı, doçent, profesör akademik unvanları, üniversitenin (araştırma enstitüsü) akademik kurulunun (bilimsel ve teknik) akademik unvanın verilmesi önerisine ilişkin kararı temelinde devlet tasdik organı tarafından

verilir. Lisansüstü mesleki eğitimin düzenlenmesi prosedürü Kırgız Cumhuriyeti mevzuatı ile belirlenir (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.3.3.8. Sürekli Eğitim

Yetişkinler için ek eğitim (yeniden eğitim ve ileri eğitim dâhil), farklı tür ve türdeki eğitim organizasyonlarından oluşan bir sistem aracılığıyla sağlanır. Yetişkinler için ek eğitimin temel görevi, bireyin bilgilerini geliştirmek, potansiyellerini gerçekleştirmek ve becerilerini değiştirmek için ihtiyaçlarını tam olarak karşılamaktır (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.3.5. Eğitim Belgeleri

Okul öncesi ve ek eğitime ek olarak, lisans ve müteakip devlet akreditasyonunu (sertifikasyonunu) geçen eğitim kuruluşları, genel temel eğitim ve (veya) temel mesleki eğitim programlarına tam olarak hâkim olmuştur. İlgili eğitim düzeyi ve niteliklere ilişkin devlet belgesi, ileri eğitim programları düzeyinde sürekli eğitim için gerekli bir koşuldur (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

Belirlenen prosedüre uygun olarak, yerleşik eğitim düzeyine uygun olanlar da dâhil olmak üzere mesleki faaliyet için zorunlu nitelik gereksinimleri, ilk, orta mesleki, yüksek öğrenim ve (veya) yeterlilik ve lisansüstü ile ilgili devlet standart belgelerinde belirtilen akademik dereceler ve unvanlar, mesleki eğitim belgeleri, pozisyonu işgal etme hakkı verir. Eğitimle ilgili devlet örneğinin belgeleri, hazırlanması, saklanması ve yayımlanması, Kırgız Cumhuriyeti'nin bireyselleştirilmiş belgelerinin devlet listesinin muhafaza edilmesinden ve hizmete sunulmasından sorumlu devlet organına ait olan doğru raporlama belgeleridir (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.3.6. Öğretmen Olarak Çalışma Hakları

Öğretmen olarak çalışma hakkı, gerekli eğitime ve uygun pedagojik niteliklere sahip kişiler tarafından elde edilir. Pedagojik eğitim ve niteliklere sahip olmayan kişiler, yeniden eğitimden sonra pedagojik çalışmalarda çalışma hakkına sahiptir. Kural olarak, en az yüksek lisans derecesine sahip kişilerin bir yükseköğretim kurumunda öğretmen olarak çalışmasına izin verilir. Hükümlü veya tıbbi kontrendikasyonu olan kişilerin,

listesi Kırgız Cumhuriyeti mevzuatına göre belirlenen pedagojik çalışmalarda çalışmasına izin verilmez. Pedagojik faaliyetlerde çalışma hakkından yoksun bırakma, Kırgız Cumhuriyeti mevzuatına göre yapılır. (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.3.7. Eğitim Sisteminin Yönetimi

Eğitim sisteminin yönetimi, Kırgız Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı, Kırgız Cumhuriyeti Jogorku Keneş, Kırgız Cumhuriyeti Hükümeti ve Kırgız Cumhuriyeti eğitimin merkezî ve bölgesel kamu idaresi organları, yerel yönetimler tarafından yürütülür. Eğitim sisteminin kamu idaresinin yapısı, kanunla kendisine verilen yetkiler dahilinde Kırgız Cumhuriyeti Hükümeti tarafından geliştirilir ve onaylanır (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.3.8. Eğitim Kurumlarının Yönetimi

Eğitim kurumlarının yönetimi, demokrasi, âdem-i merkeziyetçilik, özerklik ve kendi kendini yönetme ilkelerine dayanmaktadır. Genel toplantılar, veliler, akademisyenler, pedagojik ve diğer konseyler veya komiteler, eğitim kurumlarının ortak yönetim biçimleridir. Eş-yönetim organlarının seçimi ve yetkileri, konsey ile eğitim kurumu başkanı arasındaki yetki dağılımı, Kırgız Cumhuriyeti mevzuatı ve eğitim kurumu tüzüğü ile belirlenir. Rektör, müdür, başkan veya diğer yönetici (yönetici) eğitim organizasyonunu doğrudan yönetir (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

Devlet okul öncesi kuruluşlarının başkanları, okullar, çocuklar, ergenler ve okul dışı gençler, özel ve ek eğitim kuruluşları, Cumhuriyet bütçesinden finanse edilen meslek ilk ve orta meslek okulları Kırgız Cumhuriyeti'nin devlet eğitim yönetiminin merkezi organıdır. Bütçeden finanse edilen kuruluşlarda yerel - bölgesel devlet eğitim yönetimi organı tarafından atanır.

“Ulusal” statüdeki yükseköğretim kurumları dışındaki kamu yükseköğretim kurumlarının başkanlarının atanma ve görevden alınma usulü Kırgız Cumhuriyeti Hükümeti tarafından belirlenir. "Ulusal" statüye sahip yükseköğretim kurumlarının

başkanları, Kırgız Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı tarafından atanır ve görevden alınır. (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

Devlet yükseköğretim kurumu başkanının görev süresinin bitiminden sonra, atanmadan önce aynı eğitim kurumunda çalışmışsa önceki pozisyonu (veya benzeri pozisyonu) 3 (üç) yıl yarışma dışı tutma hakkına sahiptir.

Sivil toplum eğitim kuruluşlarının ve yapısal alt bölümlerinin başkanları, kurucular tarafından ilgili profil ve niteliklere sahip uzmanlar arasından atanır. Atama usulü ve başkanların yetkileri, bu Kanuna ve Kırgız Cumhuriyeti'nin diğer normatif yasal düzenlemelerine uygun olarak kurucular tarafından belirlenir ve eğitim organizasyonunun tüzüğüne kaydedilir ((Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

Devlet eğitim kurumlarının yapısal bölümlerinin başkanları, ilgili profil ve yeterlilik derecelerine sahip devlet eğitim kurumlarının uzmanları arasından, eğitim kurumlarının tüzüğü tarafından sözleşmeye dayalı olarak belirlenen sıraya göre atanır. (Kırgız Eğitim Yasası, 2003).

1.4. Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul iklimi konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.4.1. Okul İklimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kırgızistan'da az sayıda okul iklimi araştırması yapılmıştır.

Boobekova ve Eşenkulova'nın (2021) yaptıkları Kırgızistan'ın çeşitli bölgelerinde bulunan 27 okuldan 1433 öğrenciden topladığı verilerin analiz edildiği araştırmada, öğrencilerin okullara gitmek istemedikleri, sebebinin ise, öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin iyi olmadığı, öğretmenlerin daha çok otoriter davrandıkları, öğrenciler okula sadece arkadaşları ile buluşmaya ya da zaman tüketmeye gittikleri, okullarını öğretmenlerinin kendilerine iyi davranmadıklarından dolayı sevmediklerini, iyi eğitim verilmediğine inandıkları açıklanmıştır. bu ise okullarda negatif iklimin çok yaygın olduğunu belirtmektedir.

İmankulova ve Şevsova (2021) araştırmalarında sınıfta olumlu iklim yaratmanın önemini ve özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Sınıf öğrencilerini gözlemleyerek ve literatür taramasından sonra olumlu iklim oluşturmaları için öğretmenin aşağıdaki işlemleri yapmasını ortaya koymuşlar.

- Çeşitli sanat türlerinin sınıfının yaşamına dâhil edilmesi.
- Oyunu kullanmak.
- Ortak gelenekler oluşturmak
- Önemli olayların ve empati durumlarının yaratılması.
- Her çocuğun sınıfın yaşamına duygusal olarak dâhil olma arzusu.
- Öğretmenin sınıf ekibine göre aktif bir pozisyonunun varlığı.
- Evrensel insani değerleri sınıf ekibinin hayatına kazandırmak.
- Öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate almak gerekir (kızılabilirlik, suskunluk, içerleme, izolasyon).
- Özellikle gergin, sinirli olduğu anlarda öğrenciyi dinleyebilmeniz gerekir,
- Başkalarının görüşlerine saygılı olmak olasılığını dışlamayın öğretmen hata yapabilir, ikna edebilir, yönetici haklarını kullanmak için acele etmeyin.
- Eğer hak ediyorsa, öğrenci hakkında nazik bir söz söylemeye çalışın. Tamam kınamaktan daha güçlüdür. Unutulmamalıdır ki, aynı insanları övmek, başarılarını başkalarının eksiklikleri ile karşılaştırmak, onlara karşı kötü bir tutuma katkıda bulunur.
- Biçim ve içerik olarak eleştiri, insanlara karşı saygılı bir tutumdan gelmelidir.

Şevsova (2021) araştırmasında sınıfta ahlaki ve psikolojik bir iklim yaratmanın önemini özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Bir öğretmenin profesyonelliği ve psikolojik yeterliliği çocukların yaş özelliklerini, davranış kalıplarını ve onlarla etkili etkileşim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektiğini açıklamıştır.

Sınıfta olumlu bir ahlaki ve psikolojik iklim oluşturmak için öğretmenlerin yapması gerekenler (Лытошкин, 1988):

- Öğrenciler için bir ahlaki ve maddi teşvik sistemi geliştirmek;

- Çeşitli motivasyon yöntemleri kullanmak (duygusal, bilişsel, isteğe bağlı, sosyal);
- Öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmek ve dikkate almak (somatik, psikolojik, entelektüel);
- Gereksiz bilgilerle aşırı yüklenmemek (aşırı gereksinimler uygulamak, farklı öğrenme görevleri);
- Öğrencilere hata yapmak, geç gelmek, tekrarlamak vb. hakkı vermek;
- Yumuşak bir kontrol kullanmak;
- Eğitime katılanlar arasında çatışma durumlarının gelişimini söndürmeye çalışmak;
- Suçların, kural ihlallerinin önlenmesini sağlamak.

1.4.2. Okul İklimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aydoğan (2019) çalışmasında öğretmenlerin okula ait iklim algılarının psikolojik iyi oluş düzeylerini yordamasını araştırmıştır. İstanbul'un Gaziosmanpaşa ilçesinde 897 ortaokul öğretmeninden faydalanılmıştır. Devlete ait ortaokullarda okul ikliminin algılanma seviyesinin yükseldikçe psikolojik iyi oluş seviyesinin de yükseldiği aynı zamanda öğretmenlerin okul iklimine dair algılarının psikolojik iyi oluş düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir. Çolak ve Altınkurt (2017) araştırmalarında öğretmenlerin daha çok işbirlikçi davranışları gösterdiğini, müdürlerin daha çok destekleyici davranışlar gösterdiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin özerkliğe dair davranışlara dair algılarının orta seviyenin üstünde bulunduğu ve öğretmenlerin özerklik kavramına dair boyutlardan öğrenme süreci davranışlarını en fazla, mesleki gelişim özerkliği davranışlarını ise en az gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda destekleyici ve emredici müdür davranışlarının öğretmenlerin özerkliğine etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Şenel ve Buluç (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okul iklimi boyutlarına ait kavramlardan destekleyici müdür davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı; serbest öğretmen davranış boyutlarından mesleki öğretmen

davranış boyutuna dair algılarının pozitif olduğunu tespit etmişlerdir. Serbest öğretmen boyutu okul iklimine dair algılamaların en az seviyede olduğu boyut olarak ifade edilmiştir. Okula ait iklimin okul etkililiğini yordadığı söylenmiştir.

Selçuk (2016) araştırmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ait iklimi açık iklim olarak ifade ettiklerini, işbirliği boyutunun diğer boyutlardan daha pozitif algılandığını söylemiştir. Öğretmenlerin okula ait iklime dair algılarının cinsiyete, meslekteki kıdeme, okul çeşitleri değişkenlerine bağlı olarak manidarlık gösterdiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin iş motivasyonunun okula ait iklimle olumlu yönde anlamlı bir ilişkilerinin bulunduğu da tespit edilmiştir. Canlı, (2016) araştırmasında okula ait iklime dair öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak samimiyet boyutunda kadınlar tarafında manidarlık olduğunu ifade etmiştir. Okul ikliminin öğretmene dair algılarında meslekteki kıdem değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında manidarlık olduğu; okula ait iklime ilişkin öğretmen algılarının kurumda bulunan öğretmen sayısı değişkeni açısından başarı etkenleri boyutunda manidarlık gösterdiği tespit edilmiştir.

Loukas, Roalson ve Herrera (2010) Texas eyaletinde 476 ortaokul öğrencisini çalışmalarına katmışlardır. Öğrenciler okula ait iklimi olumlu algıladıklarında davranış sorunlarında azalma olduğu, aile ilişkilerinin kötü boyutunda azalma meydana geldiği araştırma neticesinde görülmektedir. Pozitif iklime sahip bir okulda ergenlikte yaşanan davranış bozuklukları da azalma göstermektedir.

Martin ve Marsh (2009) yaptıkları çalışmaya Avustralyalı 402 ortaöğretim öğrencisini dâhil etmişlerdir. Araştırma neticesinde akademik sağlamlıkla ilişkisi bulunan unsurların öz yeterlilik, kontrol, planlama ve süreklilik olduğu belirtilmiştir.

Bryk ve Schneider (2002) Chicago eyaletinde 400'e yakın ilköğretim okulunu kapsayan ve on yıl civarı süren vaka çalışması ile boylamsal bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma kapsamında okul müdürleriyle, öğretmenlerle, anne-babalarla ve toplumun önde gelen kişileriyle düzenli aralıklarla görüşmeler yapılmış aynı zamanda toplantılar, etkinlikler ve sınıf ortamları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda güven ilişkisi yüksek olan okullarda öğrencilerin akademik başarılarını artıracak değişiklik yapmanın daha fazla olduğu ifade edilmiştir.

Epstein (1995) çalışmasında öğrencilerin okula ait iklimi negatif olarak aldıklarında hüsrana uğradıklarını, davranışlarının sertleştiğini, akranlarına şiddetli davrandıklarını ayrıca bu durumun toplumsal riski artırdığını tespit etmiştir.

Guseva ve Nikolaeva (2020) çalışmalarında Öğretmen iletişim tarzının ilkökul sınıflarında psikolojik iklim üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin kişisel özellikleri ile pedagojik iletişim tarzı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Metodoloji (malzemeler ve yöntemler) çalışma, gözlem, sorgulama (anketler), sosyometri, psikodiyagnostik yöntemleri kullanarak psikolojik testler gibi araştırma yöntemlerini kullanılmıştır. Çalışmaya toplam 651 kişi katılmış: 19 öğretmen ve 632 öğrenci. Sonuç olarak da Öğretmen iletişim tarzının okul takımındaki psikolojik iklim üzerindeki etkisi kanıtlanmıştır. Liberal pedagojik iletişim tarzının, olumsuz bir psikolojik iklimin ortaya çıkmasına daha elverişli olduğu, demokratik tarzın sınıfta elverişli bir iklimin oluşumunun temeli olduğu bulunmuştur.

Öğretmenin kişisel nitelikleri ile pedagojik iletişim tarzını kullanma eğilimi arasındaki ilişki kanıtlanmıştır: kaygısı artan öğretmenler liberal bir pedagojik iletişim tarzına, iyimser öğretmenler demokratik bir tarza eğilimlidir. Mesleki faaliyetin etkinliğini artırmada bir faktör olarak öğretmenlerin farkındalığının, yansımalarının ve kişisel gelişiminin önemi belirtilmiş ve tartışılmıştır.

Egorova ve Alekseeva (2016) araştırmalarında eğitim sürecinde önemli faktörlerden biri olan öğretmenlerin psikolojik güvenliği sorununu ele almaktadır. Eğitim ortamının güvenlik düzeyinin, bu sistem içinde bulunanların özgüven, iş tatmini, olumsuz psikolojik etkilerinden korunma derecesi ile belirlendiği belirtilmektedir. Saha Cumhuriyeti (Yakutistan) öğretmenleri arasında gerçekleştirilen bu çalışmada 'Eğitim kurumlarında öğretmen ekibinin psikolojik ikliminin olumlu olduğuna dair veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu eğitim ortamına karşı olumlu bir tutuma sahiptir, meslektaşları ve öğrencilerle olan ilişkilerinden oldukça memnundur ve ayrıca öğretim kadrosu ve öğrencilerle etkileşime girerken psikolojik tacizden korundukların' tespit etmiştir.

Chirkina ve Khavenson (2017) okul iklimi kavramının iki kaynaktan ortaya çıktığını göstererek, okul ikliminin tanımına yönelik teorik yaklaşımları tarihsel bir

perspektifte ele almışlar ve örgütlerde iklimin incelenmesi ve okul etkililiğinin faktörlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar, okul iklimi ile ilgili PISA anketinden (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA) gelen soruları analiz etmek için modern yöntemler kullanmışlardır. Deneysel veriler ile PISA anketinde yer alan teorik model arasında bir tutarsızlık vardır; ayrıca yazarlar, anketteki bazı soruların oldukça bilgilendirici olmadığını ve zayıf ayırt edici özelliklere sahip olduğunu gösteriyor. Sonuç olarak, yazarlar, Rusya'da geçerli ve güvenilir bir Rusça ölçek aracının olmaması nedeniyle okul iklimi çalışmasının zor olduğunu belirtmişlerdir.

Aleksandrov, İvanyuşina, Hodorenko ve Tenişeva (2018) Rusya'da geçerli ve güvenilir bir Rusça ölçek aracının olmaması nedeniyle Eğitim Sosyolojisi Laboratuvarı ve St. Petersburg'daki Ekonomi Yüksek Okulu ile birlikte Okul İklimini değerlendirmek için bir ölçek geliştirmişlerdir. Söz konusu ölçeği Rusya'nın Kalucskiy Bölgesindeki 249 okulda uygulamışlardır. Sonucunda aşağıdaki teklifleri öne sürmüşlerdir.

Belirli bir sorunun belirlenmesi (zor çocuk, işlevsiz sınıf, çocuklara bağırان öğretmen) ve onu çözmek için çalışın (zor bir genç için alternatif bir kendini ifade etme yolu veya bir başarı alanı bulun; sınıfla çalışın - gönüllü hareket ve diğer ortak faaliyetler; değişime hazır olmayan bir öğretmenin görevden alınması).

Öğretmenlerle çalışmak (bir öğretmen sadece ders öğretmeni değil, aynı zamanda “arkadaş”, “danışman”, “akıl hocası”). Her çocuğun öğretmenle güvenli iletişim olasılığına sahip olması, öğretmenler "ulaşılabilir" ve "yakın" olması, davranışları agresif ve manipülasyon olmamalıdır.

Okul, herkes için genel ve önemli formüller oluşturmalıdır. Birinci sınıftan başlayarak davranış normları (birbirimize saygı duyuyoruz, dürüstlüğü ve asaleti teşvik etmek, aşağılamaya ve aşağılanmaya izin vermemek), okul-insanların birbirleriyle iyi geçindiği, büyüklerin küçükleri koruyup kolladığı, herkesin fikrinin önemli olduğu, herkesin kendi başarı alanına sahip olması gerektiği, başkasının başarısının herkes için önemli olduğu öğretilmelidir. Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için farklı çağların geleneklerine ve gayri resmi olaylarına ebeveynler ile birlikte katılmak. Bu süreç öğretmenlerin bir çalışma grubu tarafından başlatılabilir.

Öğretmenlere ergenlik saldırganlığın üstesinden gelmek için seminerler verilmeli. Sorun tespit edildiğinde öğretmenleriyle birlikte uzmanların (psikologlar, kolaylaştırıcılar, uygulayıcılar) çalışmalıdır. Okul ikliminin düzenli olarak ölçülmesi, okulun dinamikleri ve etkinlikleri görmesini sağlayacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2021).

2.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bişkek şehrindeki kamu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende 7686 öğretmen bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmış (Akt: Balcı, 2021) ve buna göre araştırmanın örnekleminin % 95 güven düzeyinde 366 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Kayıplar ve kullanılamayacak durumda olan ölçekler olabileceği düşünülerek 400 kişiye ölçek uygulanmış ancak kullanılabılır durumda olan 367'si ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

Katılımcıların 287'si kadın (%78,2), 80'i erkektir (% 21,8); kıdemleri ise 1 yıl ile 50 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada ulaşılan öğretmenlerin öğretmenlik alanları 8 ana grupta toplanmıştır. Katılımcıların 117'si Fen-Matematik alanlar (% 31,9), 57'si Sosyal Alanlar (% 15,5), 43'ü Yabancı Dil (% 11,7), 43'ü Rus Dili ve Edebiyatı (% 11,7), 38'i Kırgız Dili ve Edebiyatı (% 10,4), 33'ü İlkokul (% 9,0), 26'sı Güzel Sanatlar (% 7,1), 10'u ise Beden Eğitimi (% 2,7) öğretmenidir.



Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri (n=367)

<i>Değişken</i>	<i>Düzy</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	1) Kadın	287	78,2
	2) Erkek	80	21,8
Yaş	1) 30 ve altı	62	16,9
	2) 31-40	71	19,3
	3) 41-50	131	35,7
	4) 51 ve üstü	103	28,1
Kıdem	1) 1-10 yıl	142	38,7
	2) 11-20	88	24,0
	3) 21-30	76	20,7
	4) 31 yıl ve üstü	61	16,6
Öğretmenlik Alanı	1) Kırgız Dili ve Edebiyatı	38	10,4
	2) Yabancı Dil	43	11,7
	3) Sosyal Alanlar (Tarih, Coğrafya)	57	15,5
	4) Rus Dili ve Edebiyatı	43	11,7
	5) Fen-Matematik (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Bilgisayar)	117	31,9
	6) Beden Eğitimi	10	2,7
	7) İlkokul Öğretmeni	33	9,0
	8) Güzel Sanatlar (Resim, El sanatları, Müzik)	26	7,1
Okul Türü	1) Anaokulu	4	1,1
	2) İlkokul	12	3,3
	3) Ortaokul	330	89,9
	4) Lise	21	5,7
Öğretmen Sayısı	1) 50 ve altı	202	55,0
	2) 51 ve üstü	161	43,9
Eğitim Durumu	1) Meslek Yüksekokulu	12	3,3
	2) Kolej	22	6,0
	3) Üniversite	312	85,0
	4) Lisansüstü	21	5,7
Okulun Yerleşim Yeri	1) Leninsky	109	29,7
	2) Pervomaisky	76	20,7
	3) Oktyabr	103	28,1
	4) Sverdlovsk	79	21,5

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Hoy ve Tarter (1997b) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel İklim Ölçeği ile toplanmıştır.

2.3.1. Örgütsel İklim Ölçeği

Örgütsel İklim Ölçeği, “Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü, Emredici Müdür Davranışı Faktörü, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü, Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü, İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü ve Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü” olmak üzere 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir faktöründen alınan puanın yükselmesi, örgüt iklimine etki eden o faktördeki davranışların artışını göstermektedir.

Ölçeğin Kırgızca’ya uyarlanması sürecinde Kırgızca çevrilen ölçek, “dil, anlam ve kültürel” açısından Türkçe form ile karşılaştırması için üç dil uzmanının ve iyi düzeyde yabancı dil bilgisine sahip iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların teklifleri doğrultusunda düzeltilen ölçekler, anlaşılabilirlik, kolay yanıtlanabilirlik gibi özellikleri açısından değerlendirilmesi için 10 öğretmenden oluşan bir grubun daha görüşlerine sunulmuştur. Bu gruptan gelen öneriler doğrultusunda ölçeğe son hali verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçekler orijinal formlarına uygun olarak Likert formatında yanıtlanacak şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeyleri için, “1-nadiren olur, 2-bazen olur, 3-genellikle olur ve 4-çok sık olur” seçeneklerinden oluşan Likert tipi dörtlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin deneme formu 200 öğretmene uygulanmış ve bu veriler analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi yöntemine dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin, güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizi için, öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi ile sınanmıştır. KMO değeri, verilerin faktör çıkarmak için uygun olup olmadığının bir ölçütüdür. Faktörleşebilirlik için bu değer 0.60’ın üzerinde olması beklenmektedir. Bartlett Küresellik testi ise, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan χ^2 istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2021). Bu araştırmada KMO değeri 0.83 olarak bulunmuş ve Bartlett

testinin sonucu da ($\chi^2= 5827,063$; $p=.000$) anlamlı çıkmıştır. Hem KMO hem de Bartlett testi sonucu verilerin AFA için uygun olduğunu göstermektedir.

ÖİÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin faktörlerin birbirinden bağımsız olacağına yönelik öngörü nedeniyle analizde varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA'da maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değerinin alt sınırı 0.30 olarak benimsenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2019).

Yapılan analiz sonuçlarına göre Destekleyici Müdür boyutundaki “Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser” maddesi ve Kısıtlayıcı Müdür boyutundaki “Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır (Ters madde)” maddesi düşük faktör yükünden dolayı; Samimi Öğretmen boyutundaki “Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler” maddesi; İşbirlikçi Öğretmen boyutundaki “Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler (Ters madde)” maddesi; Umursamaz Öğretmen boyutundaki “Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur” maddesi ise diğer faktörlerde yüksek yük değerine sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, ÖİÖ'nün ilk boyutu olan “Destekleyici Müdür Davranışı” boyutunda 8 madde bulunmakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0,36 ile 0,58; madde-toplam korelasyonları ise 0,41 ile 0,64 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 12.60’tır. Bu alt boyutun Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,86’dır.

Tablo 2.2. Örgütsel İklim Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Müdür Davranışı			Samimi	Öğretmen Davranışı	
	Destekleyici	Emredici	Kısıtlayıcı		Meslektaşlar Arası İşbirlikçi	Umursamaz
m1	,582					
m2	,449					
m3	,515					
m5	,362					
m6	,616					
m7	,567					
m8	,517					
m9	,581					
m10		,725				
m11		,558				
m12		,700				
m13		,649				
m14		,557				
m15		,574				
m16		,651				
m17			,399			
m18			,459			
m19			,645			
m21			,435			
m22				,509		
m23				,519		
m24				,422		
m25				,542		
m27				,521		
m28				,599		
m29					,525	
m31					,411	
m32					,619	
m33					,608	
m34					,534	
m35					,540	
m36						,422
m38						,491
m39						,536
Açıklanan Varyans	% 12.60	% 10.75	% 10.54	% 8.41	% 7.45	% 6.29
Cronbach's Alfa	0,86	0,83	0,64	0,82	0,79	0,68

Ölçeğin ikinci boyutu olan “Emredici Müdür Davranışı” boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.55 ile 0.65; madde-toplam korelasyonları ise 0,40 ile 0,68 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına

açıkladığı varyans % 10.75'tir. Bu alt boyutun Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,83'tür.

Ölçeğin üçüncü boyutu olan "Kısıtlayıcı Müdür Davranışı" boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.39 ile 0.64; madde-toplam korelasyonları ise 0,51 ile 0,67 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 10.54'tür. Bu alt boyutun Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,64'tür.

Ölçeğin dördüncü boyutu olan "Samimi Öğretmen Davranışı" boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.59; madde-toplam korelasyonları ise 0,49 ile 0,69 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 8.41'dir. Bu alt boyutun Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,82'dir.

Ölçeğin beşinci boyutu olan "Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı" boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.41 ile 0.61; madde-toplam korelasyonları ise 0,30 ile 0,60 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 7.45'tir. Bu alt boyutun Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,79'dur.

Ölçeğin altıncı ve son boyutu olan "Umursamaz Öğretmen Davranışı" boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.53; madde-toplam korelasyonları ise 0,46 ile 0,66 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 6.2'dir. Bu alt boyutun Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,68'dir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kişisel bilgilerin belirlenmesinde ve ölçeğe verilen yanıtların değerlendirilmesinde betimsel istatistikler; görüşlerinin karşılaştırılmasında dağılımın normal olması durumunda t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri; dağılımın normal olmaması durumunda ise Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testleri kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek adına çoklu

karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Sidak testi, özellikle LSD (Least Significant Difference) testinin barındırmış olduğu I. tip hatayı yok etmek üzere geliştirilmiş bir test olup hata miktarlarına karşı daha sıkı sınırlamalar getirebilmektedir. Ayrıca karşılaştırma yapılan grupların farklı eleman sayılarına sahip olmaları yapılan istatistik uygulanmasına engel olmamaktadır (Kayri, 2009). Araştırmadaki istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan aritmetik ortalamaların ve katılımcıların verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: 1.00-1.75: Hiçbir zaman, 1.76-2.50: Bazen, 2.51-3.25: Sıklıkla, 3.26-4.00: Her zaman.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu kısımda ilk önce öğretmenlerin okul iklimi konusundaki görüşleri belirlenmiş, daha sonra da bu görüşler çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi

Öğretmenlerin okul ikliminin ilişkin görüşleri alt boyutlara göre değerlendirilmiştir. Çünkü araştırmada kullanılan ölçekten bir toplam puan hesaplanmamakta, değerlendirmeler alt boyutlara göre yapılmaktadır (Tablo 3.1).

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri (n=367)

	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>Cevap Ölçeği</i>
Okul İklimi	Emredici Müdür Davranışı	2,70	0,65	Sıklıkla
	Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	2,51	0,62	Sıklıkla
	Destekleyici Müdür Davranışı	2,44	0,63	Bazen
	Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	3,09	0,54	Sıklıkla
	Samimi Öğretmen Davranışı	2,62	0,60	Sıklıkla
	Umursamaz Öğretmen Davranışı	1,81	0,66	Bazen

Tablo 3.1’de de görüldüğü gibi öğretmenler okul müdürlerinin en çok Emredici Müdür Davranışını (AO=2,70; S=0,65-Sıklıkla) sergilediğini düşünmektedir. En az sergilenen müdür davranışı ise Destekleyici Müdür Davranışıdır (AO=2,44; S=0,63-Sıklıkla).

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, öğretmenler en çok Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışını (AO=3,09; S=0,54-Sıklıkla) sergilemektedirler. Öğretmenlerin en az sergiledikleri davranışlar ise Umursamaz Öğretmen Davranışıdır (AO=1,81; S=0,66-Bazen).

Tablo 3.2’de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin madde bazında değerlendirilmesi amacıyla yapılan betimsel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 3.2.. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Madde Bazında Değerlendirilmesi (n=367)

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>Cevap Ölçeği</i>
Emredici Müdür Davranışı	1. Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler.	3,02	0,87	Sıklıkla
	2. Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder	2,80	0,89	Sıklıkla
	3. Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder	2,74	0,91	Sıklıkla
	4. Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir	2,70	0,84	Sıklıkla
	5. Okul müdürü, otokratiktir	2,63	0,98	Sıklıkla
	6. Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler	2,51	0,91	Sıklıkla
	7. Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder	2,51	0,97	Sıklıkla
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1. Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yüküdür	2,77	0,80	Sıklıkla
	2. Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar	2,74	1,02	Sıklıkla
	3. Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır	2,68	0,83	Sıklıkla
	4. Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır	1,85	0,90	Bazen
Destekleyici Müdür Davranışı	1. Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler	2,75	0,80	Sıklıkla
	2. Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir	2,55	0,87	Sıklıkla
	3. Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar	2,54	0,76	Sıklıkla
	4. Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır	2,54	0,92	Sıklıkla
	5. Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister	2,50	0,90	Bazen
	6. Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar	2,50	0,98	Bazen
	7. Okul müdürünü anlamak kolaydır	2,35	0,97	Bazen
	8. Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir	1,80	0,87	Bazen
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1. Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar	3,35	0,81	Her zaman
	2. Öğretmenler birbirlerine destek olurlar	3,31	0,79	Her zaman
	3. Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar	3,24	0,77	Sıklıkla
	4. Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarınca kolay kabul görürler	3,06	0,74	Sıklıkla
	5. Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler	3,06	0,76	Sıklıkla
	6. Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.	2,97	0,76	Sıklıkla
Samimi Öğretmen Davranışı	1. Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlırlar	3,15	0,82	Sıklıkla
	2. Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler	2,76	0,86	Sıklıkla
	3. Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar	2,65	0,82	Sıklıkla
	4. Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşır)lar	2,64	0,81	Sıklıkla
	5. Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler	2,31	0,84	Bazen
	6. Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanır	2,22	0,80	Bazen
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1. Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.	2,09	0,84	Bazen
	2. Yapılan toplantılar yararsızdır	1,91	0,90	Bazen
	3. Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar	1,45	0,76	Hiçbir zaman

Öğretmenler, Emredici Müdür Davranışı boyutunda bulunan 7 madde tamamına “sıklıkla” yanıtını vermiştir. Öğretmenlere göre okul müdürleri “öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetlemekte, okulu demir bir yumrukla yönetmekte, otokratik davranışlar sergilemekte, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetlemekte, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip etmektedir. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin en sık sergilediği emredici davranış “Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetleme (AO=3,02; S=0,87)” davranışdır.

Öğretmenler, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı boyutunda bulunan 4 maddenin 3’üne sıklıkla, 1’ine ise bazen yanıtını vermiştir. Öğretmenlere göre, okul yönetimince istenilen bürokratik işler öğretmenlerin sırtında bir yükür (AO=2,77; S=0,80) ve öğretmenler iş yoğunluğundan bunalmaktadırlar (AO=2,74; S=1,02). Çünkü öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır (AO=2,68; S=0,83). Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini “bazen (AO=1,85; S=0,90)” aksatmaktadır.

Destekleyici Müdür Davranışı boyutunda 8 madde bulunmaktadır. Öğretmenler bu maddelerden 4’üne sıklıkla, 4’üne ise bazen yanıtını vermiştir. Öğretmenlere göre, okul müdürleri öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterme (AO=1,80; S=0,87) davranışını çok düşük düzeyde yapmaktadır. Okul müdürleri, anlaşılır olmak (AO=2,35; S=0,97); öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklamak (AO=2,50; S=0,98) ve öğretmenlere her zaman yardım etmek istemek (AO=2,50; S=0,90) gibi davranışları da çok fazla yapmamaktadırlar. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürleri öğretmenlere eşit davranmak (AO=2,54; S=0,92); yapıcı eleştiriler yapmak (AO=2,54; S=0,76) ve öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirmek (AO=2,55; S=0,87) gibi davranışları da düşük düzeyde yapmaktadırlar.

Öğretmenler, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutunda bulunan 6 maddenin 2’sini her zaman, 4’ünü ise sıklıkla yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok yaptığı davranışlar, okulları ile gurur duymak (AO=3,35; S=0,81) ve birbirlerine destek olmaktır (AO=3,31; S=0,79). Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyma (AO=3,24; S=0,77), okula yeni gelen öğretmenleri kolaylıkla kabul etme (AO=3,06; S=0,74), görevlerini zevkle yerine getirme (AO=3,06; S=0,76)

ve meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülü olma (AO=2,97; S=0,76) gibi davranışları sıklıkla sergilediklerini düşünmektedir.

Öğretmenler, Samimi Öğretmen Davranışı boyutunda bulunan 6 maddenin 4'üne sıklıkla, 2'sine ise bazen yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara göre, öğretmenler diğer öğretmenlerle yakın arkadaş olma (AO=3,15; S=0,82), okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirme (AO=2,76; S=0,86), meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlama (AO=2,65; S=0,82) ve düzenli bir şekilde sosyalleşme (kaynaşma) (AO=2,65; S=0,81) gibi davranışları sıklıkla sergilediklerini düşünmektedir. Okuldaki arkadaşlarını evlerine davet etme (AO=2,31; S=0,84) ve okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanıma (AO=2,22; S=0,80) gibi davranışları ise daha az sergilemektedirler.

Öğretmenler, Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutunda bulunan 3 maddenin 2'sine bazen, 1'ine ise hiçbir zaman yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara göre öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygulama davranışını (AO=1,45; S=0,76) hiçbir zaman yapmamaktadırlar. Öğretmenler, bazen (AO=2,09; S=0,84) toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlere göre yapılan toplantılar bazen (AO=1,91; S=0,90) yararsızdır.

3.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu kısımda öğretmenlerin okul iklimi konusundaki görüşleri cinsiyet, yaş, kıdem, öğretmenlik alanı, okul türü, öğretmen sayısı, eğitim durumu ve okulun yerleşim yerine göre karşılaştırılmıştır.

3.2.1. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına Tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=367)

<i>Puanlar</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	1) Kadın	287	2,42	0,62	365	1,07	.28
	2) Erkek	80	2,51	0,63			
Emredici Müdür Davranışı	1) Kadın	287	2,68	0,64	365	1,05	.29
	2) Erkek	80	2,76	0,63			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) Kadın	287	2,51	0,64	365	0,52	.59
	2) Erkek	80	2,47	0,55			
Samimi Öğretmen Davranışı	1) Kadın	286	2,58	0,60	365	1,90	.06
	2) Erkek	80	2,73	0,55			
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1) Kadın	287	3,05	0,54	365	2,27	.02
	2) Erkek	80	3,21	0,46			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1) Kadın	287	1,79	0,67	365	1,05	.29
	2) Erkek	80	1,88	0,57			

Tablo 3.3'te de görüldüğü gibi katılımcıların okul ikliminin destekleyici müdür davranışı [$t_{(365)}=1,07$; $p>0.05$]; emredici müdür davranışı [$t_{(365)}=1,05$; $p>0.05$]; kısıtlayıcı müdür davranışı [$t_{(365)}=0,52$; $p>0.05$]; samimi öğretmen davranışı [$t_{(365)}=1,90$; $p>0.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$t_{(365)}=1,05$; $p>0.05$] boyutlarındaki görüşleri istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Ancak katılımcıların meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$t_{(365)}=2,27$; $p<0.05$] boyutundaki görüşleri istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda erkek öğretmenlerin görüşleri ($AO=3,21$, $S=0,46$) kadın öğretmenlere ($AO=3,05$, $S=0,46$) göre daha olumludur.

3.2.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 3.4'te yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması (n=367)

<i>Puanlar</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	1) 30 ve altı	62	2,4435	,68003	3-366	0,60	.61
	2) 31-40	71	2,4120	,55436			
	3) 41-50	131	2,4074	,62665			
	4) 51 ve üstü	103	2,5121	,65457			
Emredici Müdür Davranışı	1) 30 ve altı	62	2,6659	,65794	3-366	0,12	.94
	2) 31-40	71	2,7082	,63496			
	3) 41-50	131	2,7241	,69404			
	4) 51 ve üstü	103	2,6935	,58472			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) 30 ve altı	62	2,4879	,67664	3-366	0,21	.88
	2) 31-40	71	2,4718	,58332			
	3) 41-50	131	2,5076	,64966			
	4) 51 ve üstü	103	2,5437	,58203			
Samimi Öğretmen Davranışı	1) 30 ve altı	62	2,6425	,58584	3-366	1,26	.28
	2) 31-40	71	2,5329	,55106			
	3) 41-50	131	2,5891	,64493			
	4) 51 ve üstü	102	2,7010	,57941			
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1) 30 ve altı	62	2,9885	,62420	3-366	1,88	.13
	2) 31-40	71	3,1187	,48834			
	3) 41-50	131	3,0567	,51893			
	4) 51 ve üstü	103	3,1761	,52325			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1) 30 ve altı	62	1,8871	,69330	3-366	0,41	.73
	2) 31-40	71	1,7700	,69600			
	3) 41-50	131	1,8244	,67600			
	4) 51 ve üstü	103	1,7896	,58109			

Tablo 3.4’de de görüldüğü gibi katılımcıların okul ikliminin destekleyici müdür davranışı [$F_{(3-366)}=0,60$; $p>0.05$]; emredici müdür davranışı [$F_{(3-366)}=0,12$; $p>0.05$]; kısıtlayıcı müdür davranışı [$F_{(3-366)}=0,21$; $p>0.05$]; samimi öğretmen davranışı [$F_{(3-366)}=1,26$; $p>0.05$]; meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$F_{(3-366)}=1,88$; $p>0.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$F_{(3-366)}=0,41$; $p>0.05$] boyutlarındaki görüşleri istatistiksel olarak yaşa göre farklılaşmamaktadır.

3.2.3. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 3.5’de yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması (n=367)

<i>Puanlar</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	1) 1-10 yıl	142	2,4322	,65107	3-366	1,81	.14
	2) 11-20	88	2,4361	,63483			
	3) 21-30	76	2,3503	,49287			
	4) 31 yıl ve üstü	61	2,5984	,70715			
Emredici Müdür Davranışı	1) 1-10 yıl	142	2,7123	,65807	3-366	0,14	.93
	2) 11-20	88	2,6851	,66166			
	3) 21-30	76	2,6748	,65386			
	4) 31 yıl ve üstü	61	2,7400	,58989			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) 1-10 yıl	142	2,4665	,64428	3-366	0,70	.54
	2) 11-20	88	2,4858	,60572			
	3) 21-30	76	2,5888	,59260			
	4) 31 yıl ve üstü	61	2,5328	,62994			
Samimi Öğretmen Davranışı	1) 1-10 yıl	142	2,6197	,60643	3-366	0,98	.40
	2) 11-20	88	2,5379	,64214			
	3) 21-30	76	2,6404	,53890			
	4) 31 yıl ve üstü	60	2,7056	,59610			
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1) 1-10 yıl	142	3,0684	,58041	3-366	1,84	.13
	2) 11-20	88	3,0097	,50463			
	3) 21-30	76	3,1353	,46942			
	4) 31 yıl ve üstü	61	3,2037	,53608			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1) 1-10 yıl	142	1,8028	,62538	3-366	0,08	.96
	2) 11-20	88	1,8295	,76979			
	3) 21-30	76	1,8377	,67876			
	4) 31 yıl ve üstü	61	1,7923	,52056			

Tablo 3.5’de da görüldüğü gibi katılımcıların okul ikliminin destekleyici müdür davranışı [$F_{(3-366)}=1,81$; $p>0.05$]; emredici müdür davranışı [$F_{(3-366)}=0,14$; $p>0.05$]; kısıtlayıcı müdür davranışı [$F_{(3-366)}=0,70$; $p>0.05$]; samimi öğretmen davranışı [$F_{(3-366)}=0,98$; $p>0.05$]; meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$F_{(3-366)}=1,84$; $p>0.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$F_{(3-366)}=0,08$; $p>0.05$] boyutlarındaki görüşleri istatistiksel olarak kıdeme göre farklılaşmamaktadır.

3.2.4. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Öğretmenlik Alanına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlik alanına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçlarına Tablo 3.6’da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Alanına Göre Karşılaştırılması (n=367)

<i>Puanlar</i>	<i>Öğretmenlik Alanı</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (Mann Whitney U)</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	1) Kırgız Dili ve Edebiyatı	38	200,34	7	30,451	.00	8-1, 8-2, 8-3, 8-4, 8-5, 8-6, 8-7
	2) Yabancı Dil	43	187,97				
	3) Sosyal Alanlar	57	196,54				
	4) Rus Dili ve Edebiyatı	43	168,81				
	5) Fen-Matematik	117	158,87				
	6) Beden Eğitimi	10	129,55				
	7) İlkokul Öğretmeni	33	193,80				
	8) Güzel Sanatlar	26	272,77				
Emredici Müdür Davranışı	1) Kırgız Dili ve Edebiyatı	38	158,12	7	5,727	.57	--
	2) Yabancı Dil	43	193,05				
	3) Sosyal Alanlar	57	177,10				
	4) Rus Dili ve Edebiyatı	43	194,23				
	5) Fen-Matematik	117	184,02				
	6) Beden Eğitimi	10	178,60				
	7) İlkokul Öğretmeni	33	177,20				
	8) Güzel Sanatlar	26	215,69				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) Kırgız Dili ve Edebiyatı	38	156,80	7	13,485	.06	--
	2) Yabancı Dil	43	180,51				
	3) Sosyal Alanlar	57	212,59				
	4) Rus Dili ve Edebiyatı	43	211,95				
	5) Fen-Matematik	117	178,04				
	6) Beden Eğitimi	10	189,55				
	7) İlkokul Öğretmeni	33	182,71				
	8) Güzel Sanatlar	26	146,92				
Samimi Öğretmen Davranışı	1) Kırgız Dili ve Edebiyatı	38	204,78	7	15,109	.03	2-1, 2-3, 2-5, 2-6, 2-7, 2-8
	2) Yabancı Dil	43	132,57				
	3) Sosyal Alanlar	57	201,55				
	4) Rus Dili ve Edebiyatı	42	169,86				
	5) Fen-Matematik	117	188,58				
	6) Beden Eğitimi	10	213,60				
	7) İlkokul Öğretmeni	33	186,30				
	8) Güzel Sanatlar	26	181,10				
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1) Kırgız Dili ve Edebiyatı	38	185,11	7	15,289	.03	2-3, 2-8
	2) Yabancı Dil	43	142,93				
	3) Sosyal Alanlar	57	209,04				
	4) Rus Dili ve Edebiyatı	43	178,10				
	5) Fen-Matematik	117	181,49				
	6) Beden Eğitimi	10	179,05				
	7) İlkokul Öğretmeni	33	174,27				
	8) Güzel Sanatlar	26	230,73				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1) Kırgız Dili ve Edebiyatı	38	166,71	7	7,168	.41	--
	2) Yabancı Dil	43	177,20				
	3) Sosyal Alanlar	57	186,32				
	4) Rus Dili ve Edebiyatı	43	175,71				
	5) Fen-Matematik	117	187,71				
	6) Beden Eğitimi	10	235,70				
	7) İlkokul Öğretmeni	33	208,27				
	8) Güzel Sanatlar	26	161,75				

Katılımcıların okul ikliminin emredici müdür davranışı [$X^2_{(7)}=5,72$, $p>.05$] ve kısıtlayıcı müdür davranışı [$X^2_{(7)}=13,48$, $p>.05$] alt boyutlarındaki görüşleri öğretmenlik alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmamakta, ancak destekleyici müdür davranışı [$X^2_{(7)}=30,45$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri öğretmenlik alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Katılımcıların okul ikliminin umursamaz öğretmen davranışı [$X^2_{(7)}=7,16$, $p>.05$] alt boyutundaki görüşleri öğretmenlik alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmamakta, ancak samimi öğretmen davranışı [$X^2_{(7)}=15,10$, $p<.05$] ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$X^2_{(7)}=15,28$, $p<.05$] alt boyutlarındaki görüşleri öğretmenlik alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Katılımcıların, destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutlarındaki görüşlerindeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar halinde Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Alanına Göre İkili Gruplar Halinde Karşılaştırılması (n=367)

Boyutlar	Grup 1	Sıra Ortalaması	Grup 2	Sıra Ortalaması	U	p
Destekleyici Müdür Davranışı	1) Kırgız Dili ve Edebiyatı	26,36	8) Güzel Sanatlar	41,48	260,5	.00
	2) Yabancı Dil	28,84	8) Güzel Sanatlar	45,19	294,0	.00
	3) Sosyal Alanlar	35,82	8) Güzel Sanatlar	55,56	388,5	.00
	4) Rus Dili ve Edebiyatı	28,15	8) Güzel Sanatlar	46,33	264,5	.00
	5) Fen-Matematik	64,14	8) Güzel Sanatlar	107,37	601,5	.00
	6) Beden Eğitimi	9,85	8) Güzel Sanatlar	21,83	43,5	.00
	7) İlkokul Öğretmeni	25,26	8) Güzel Sanatlar	36,02	272,5	.00
Samimi Öğretmen Davranışı	2) Yabancı Dil	33,64	1) Kırgız Dili ve Edebiyatı	49,33	500,5	.00
	2) Yabancı Dil	39,41	3) Sosyal Alanlar	58,87	748,5	.00
	2) Yabancı Dil	63,05	5) Fen-Matematik	86,91	1765,0	.00
	2) Yabancı Dil	24,93	6) Beden Eğitimi	35,90	126,0	.00
	2) Yabancı Dil	33,74	7) İlkokul Öğretmeni	44,70	505,0	.00
	2) Yabancı Dil	31,30	8) Güzel Sanatlar	41,12	400,0	.00
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	2) Yabancı Dil	40,00	3) Sosyal Alanlar	58,42	774,0	.00
	2) Yabancı Dil	28,69	8) Güzel Sanatlar	45,44	287,5	.00

Tablo 3.7’de de görüldüğü üzere destekleyici müdür davranışı boyutundaki farklılıklar en olumlu görüşlere sahip olan güzel sanatlar öğretmenleri ile diğer branşlar arasındadır. Samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarındaki farklılıklar ise en olumsuz görüşe sahip olan yabancı dil öğretmenleri ile diğer branşlar arasındadır.

3.2.5. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçlarına Tablo 3.8’de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (n=367)

<i>Puanlar</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (Mann Whitney U)</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	1) Anaokulu	4	147,88	3	5,30	.15	--
	2) İlkokul	12	236,17				
	3) Ortaokul	330	184,58				
	4) Lise	21	152,02				
Emredici Müdür Davranışı	1) Anaokulu	4	203,88	3	3,94	.26	--
	2) İlkokul	12	175,42				
	3) Ortaokul	330	186,82				
	4) Lise	21	140,83				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) Anaokulu	4	85,75	3	16,75	.00	1-3, 4-3
	2) İlkokul	12	148,79				
	3) Ortaokul	330	191,17				
	4) Lise	21	110,10				
Samimi Öğretmen Davranışı	1) Anaokulu	4	66,75	3	8,43	.03	1-3
	2) İlkokul	12	166,58				
	3) Ortaokul	329	187,91				
	4) Lise	21	146,24				
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1) Anaokulu	4	170,75	3	2,55	.46	--
	2) İlkokul	12	176,67				
	3) Ortaokul	330	186,62				
	4) Lise	21	149,60				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1) Anaokulu	4	156,13	3	0,93	.81	--
	2) İlkokul	12	161,83				
	3) Ortaokul	330	184,74				
	4) Lise	21	190,40				

Tablo 3.8’de da görüldüğü üzere katılımcıların destekleyici müdür davranışı [$X^2_{(3)}=5,30$, $p>.05$], emredici müdür davranışı [$X^2_{(3)}=3,94$, $p>.05$], meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$X^2_{(3)}=2,55$, $p>.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$X^2_{(3)}=0,93$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Katılımcıların kısıtlayıcı müdür davranışı [$X^2_{(3)}=16,75$, $p<.05$] ve samimi öğretmen davranışı [$X^2_{(3)}=8,43$, $p<.05$] boyutlarındaki görüşleri ise okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Katılımcıların, kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı alt boyutlarındaki görüşlerindeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar halinde Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. *Öğretmenlerin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre İkili Gruplar Halinde Karşılaştırılması (n=367)*

Boyutlar	Grup 1	Sıra Ortalaması	Grup 2	Sıra Ortalaması	U	p
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) Anaokulu	73,38	3) Ortaokul	168,64	283,5	.00
	4) Lise	102,64	3) Ortaokul	180,67	1924,5	.00
Samimi Öğretmen Davranışı	1) Anaokulu	60,00	3) Ortaokul	168,30	230,	.00

Tablo 3.9’da da görüldüğü üzere kısıtlayıcı müdür davranışı boyutundaki farklılıklar ortaokul öğretmenleri ile diğer branşlar arasındadır. Ortaokul öğretmenleri, anaokulu ve lise öğretmenlerine göre, okul müdürlerinin daha olumsuz görüşe sahiptir.

Samimi öğretmen davranışı boyutunda ise ortaokul öğretmenleri en olumlu görüşe sahiptir. Buradaki farklılık en olumsuz görüşe sahip olan anaokulu öğretmenleri ile en olumlu görüşe sahip olan ortaokul öğretmenleri arasındadır.

3.2.6. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin öğretmen sayısına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına Tablo 3.10’de yer verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (n=367)

<i>Puanlar</i>	<i>Öğretmen Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	1) 50 ve altı	202	2,47	0,62	361	1,21	.22
	2) 51 ve üstü	161	2,39	0,63			
Emredici Müdür Davranışı	1) 50 ve altı	202	2,77	0,62	361	2,46	.01
	2) 51 ve üstü	161	2,60	0,66			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) 50 ve altı	202	2,38	0,60	361	4,22	.00
	2) 51 ve üstü	161	2,65	0,62			
Samimi Öğretmen Davranışı	1) 50 ve altı	202	2,70	0,59	361	3,23	.00
	2) 51 ve üstü	160	2,50	0,59			
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1) 50 ve altı	202	3,18	0,51	361	3,74	.00
	2) 51 ve üstü	161	2,97	0,54			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1) 50 ve altı	202	1,74	0,63	361	2,25	.02
	2) 51 ve üstü	161	1,90	0,67			

Tablo 3.10’da de görüldüğü gibi katılımcıların okul ikliminin destekleyici müdür davranışı [$t_{(361)}=1,21$; $p>0.05$] boyutundaki görüşü okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmamaktadır. Ancak katılımcıların emredici müdür davranışı [$t_{(361)}=2,46$; $p<0.05$]; kısıtlayıcı müdür davranışı [$t_{(361)}=4,22$; $p<0.05$]; samimi öğretmen davranışı [$t_{(361)}=3,23$; $p<0.05$], meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$t_{(361)}=3,74$; $p<0.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$t_{(361)}=2,25$; $p<0.05$] boyutlarındaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Emredici müdür davranışı boyutunda “okuldaki öğretmen sayısı 50 ve altındaki okullarda çalışan öğretmenler (AO=2,77, S=0,62)” “51 ve üstünde öğretmen olan okullardaki öğretmenlere (AO=2,60, S=0,66)” göre daha olumsuz görüşlere sahiptir.

Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda “okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstündeki okullarda çalışan öğretmenler (AO=2,65, S=0,62)” “öğretmen sayısı 50 ve altındaki okullarda çalışan öğretmenlere (AO=2,38, S=0,60)” göre daha olumsuz görüşlere sahiptir.

Samimi öğretmen davranışı boyutunda “okuldaki öğretmen sayısı 50 ve altındaki okullarda çalışan öğretmenler (AO=2,70, S=0,59)” “51 ve üstünde öğretmen olan okullardaki öğretmenlere (AO=2,50, S=0,59)” göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda “okuldaki öğretmen sayısı 50 ve altındaki okullarda çalışan öğretmenler (AO=3,18, S=0,51)” “51 ve üstünde öğretmen olan okullardaki öğretmenlere (AO=2,97, S=0,54)” göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda “okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstündeki okullarda çalışan öğretmenler (AO=1,90, S=0,67)” “50 ve altında öğretmen olan okullardaki öğretmenlere (AO=1,74, S=0,63)” göre daha olumsuz görüşlere sahiptir.

3.2.7. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçlarına Tablo 3.11’de yer verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=367)

Puanlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Destekleyici Müdür Davranışı	1) Meslek Yüksekokulu	12	248,46	3	6,28	.09	--
	2) Kolej	22	210,11				
	3) Üniversite	312	180,09				
	4) Lisansüstü	21	177,88				
Emredici Müdür Davranışı	1) Meslek Yüksekokulu	12	193,25	3	1,20	.75	--
	2) Kolej	22	203,39				
	3) Üniversite	312	181,57				
	4) Lisansüstü	21	194,52				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) Meslek Yüksekokulu	12	217,13	3	9,32	.02	2-1, 2-3
	2) Kolej	22	121,18				
	3) Üniversite	312	187,14				
	4) Lisansüstü	21	184,26				
Samimi Öğretmen Davranışı	1) Meslek Yüksekokulu	12	218,33	3	3,41	.33	--
	2) Kolej	22	151,91				
	3) Üniversite	311	184,82				
	4) Lisansüstü	21	177,19				
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1) Meslek Yüksekokulu	12	214,38	3	3,42	.33	--
	2) Kolej	22	152,43				
	3) Üniversite	312	184,00				
	4) Lisansüstü	21	199,74				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1) Meslek Yüksekokulu	12	147,50	3	2,90	.40	--
	2) Kolej	22	206,41				
	3) Üniversite	312	184,77				
	4) Lisansüstü	21	170,00				

Tablo 3.11’de de görüldüğü üzere katılımcıların destekleyici müdür davranışı [$X^2_{(3)}=6,28$, $p>.05$], emredici müdür davranışı [$X^2_{(3)}=1,20$, $p>.05$], samimi öğretmen davranışı [$X^2_{(3)}=3,41$, $p>.05$], meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$X^2_{(3)}=3,42$, $p>.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$X^2_{(3)}=2,90$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Katılımcıların kısıtlayıcı müdür davranışı [$X^2_{(3)}=9,32$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri ise eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Katılımcıların, kısıtlayıcı müdür davranışı boyutundaki görüşlerindeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar halinde Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İkili Gruplar Halinde Karşılaştırılması ($n=367$)

Boyutlar	Grup 1	Sıra Ortalaması	Grup 2	Sıra Ortalaması	U	p
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) Meslek Yüksekokulu	23,29	2) Kolej	14,34	62,5	.00
	3) Üniversite	171,46	2) Kolej	111,34	2196,5	.00

Tablo 3.12’de de görüldüğü üzere kısıtlayıcı müdür davranışı boyutundaki farklılıklar kolej mezunu öğretmenler ile meslek yüksekokulu mezunu ve üniversite mezunu öğretmenler arasındadır. Okul müdürlerinin kısıtlayıcı davranışları konusunda, kolej mezunu öğretmenler, meslek yüksekokulu mezunu ve üniversite mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

3.2.8. Öğretmenlerin Okul İklimi Konusundaki Görüşlerinin Okulun Yerleşim Yerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin Okulun Yerleşim Yeri’ne göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 3.13’te yer verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Okulun Yerleşim Yerine Göre Karşılaştırılması (n=367)

<i>Puanlar</i>	<i>Bölge</i>	<i>n</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (Sidak)</i>
Destekleyici Müdür Davranışı	1) Leninsky	109	2,42	0,56	3-366	0,84	.46	--
	2) Pervomaisky	76	2,38	0,67				
	3) Oktyabr	103	2,43	0,64				
	4) Sverdlovsk	79	2,53	0,64				
Emredici Müdür Davranışı	1) Leninsky	109	2,71	0,59	3-366	0,89	.44	--
	2) Pervomaisky	76	2,60	0,66				
	3) Oktyabr	103	2,75	0,69				
	4) Sverdlovsk	79	2,71	0,63				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1) Leninsky	109	2,60	0,62	3-366	2,34	.07	--
	2) Pervomaisky	76	2,36	0,61				
	3) Oktyabr	103	2,53	0,61				
	4) Sverdlovsk	79	2,47	0,61				
Samimi Öğretmen Davranışı	1) Leninsky	109	2,45	0,56	3-366	4,84	.00	1-4
	2) Pervomaisky	75	2,64	0,68				
	3) Oktyabr	103	2,64	0,57				
	4) Sverdlovsk	79	2,77	0,55				
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1) Leninsky	109	2,96	0,51	3-366	3,66	.01	1-4
	2) Pervomaisky	76	3,11	0,58				
	3) Oktyabr	103	3,10	0,54				
	4) Sverdlovsk	79	3,22	0,46				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1) Leninsky	109	1,84	0,67	3-366	2,16	.09	--
	2) Pervomaisky	76	1,83	0,66				
	3) Oktyabr	103	1,89	0,65				
	4) Sverdlovsk	79	1,65	0,60				

Tablo 3.13'te de görüldüğü gibi katılımcıların okul ikliminin destekleyici müdür davranışı [$F_{(3-366)}=0,84$; $p>0.05$]; emredici müdür davranışı [$F_{(3-366)}=0,89$; $p>0.05$]; kısıtlayıcı müdür davranışı [$F_{(3-366)}=2,34$; $p>0.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$F_{(3-366)}=2,16$; $p>0.05$] boyutlarındaki görüşleri istatistiksel olarak okulun yerleşim yerine göre farklılaşmamaktadır. Katılımcıların samimi öğretmen davranışı [$F_{(3-366)}=4,86$; $p<0.05$]; meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$F_{(3-366)}=3,66$; $p<0.05$] boyutlarındaki görüşleri okulun yerleşim yerine göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarındaki farklılık iki boyutta da en olumsuz görüşlere sahip olan Leninsky bölgesi öğretmenleri ile en olumlu görüşlere sahip olan Sverdlovsk bölgesi öğretmenleri arasındadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Kırgızistan'daki öğretmenlerin okul iklimi konusundaki görüşlerinin belirlenmiş ve bu görüşler cinsiyet, yaş, kıdem, öğretmenlik alanı, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, eğitim durumu ve okulun yerleşim yerine göre karşılaştırılmıştır. Katılımcılara göre, okul müdürleri en çok emredici müdür davranışlarını en az ise destekleyici müdür davranışlarını sergilemektedir. Okul müdürlerinin ikinci sırada en çok sergilediği davranışlar ise kısıtlayıcı müdür davranışlarıdır. Buna göre Kırgızistan'daki okul müdürlerinin genel olarak emredici ve kısıtlayıcı bir tarzının olduğu, destekleyici davranışları ise daha az yaptıkları söylenebilir. Emredici müdür davranışları arasında yer alan “sürekli ve yakından kontrol, otokratik yönetim, sert yönetim tarzı” ile kısıtlayıcı müdür davranışları arasında yer alan “aşırı iş yoğunluğu, ders dışı fazla görev verme” gibi davranışlar aslında okul örgütlerinin değer merkezli olma özelliği ile çok da bağdaşmamaktadır. Çünkü okullar “işbirliğinin, takım çalışmasının, destekleyici liderlik davranışlarının” merkeze alınması gereken örgütlerdir.

Genel olarak örgüt iklimi açısından düşünüldüğü zaman, emredici ve kısıtlayıcı davranışlar okul iklimini olumsuz, destekleyici davranışlar ise olumlu yönde etkilemektedir (Eshraghi, Harati, Ebrahimi ve Nasiri, 2011). Eğitim örgütleri yapıları gereği, çalışanların eğitim düzeylerinin yüksek olduğu gevşek yapıli örgütlerdir. Eğitim düzeyi yüksek olan çalışanlara uygun liderlik davranışı destekleyici liderliktir (Çelik, 2012). Bu nedenle bu örgütlerin başındaki yöneticilerin temel görevi, çalışanlarına emirler vermekten daha çok onlara örgütsel amaçlar çerçevesinde destek olmaktır (Aydın, 2019). Çünkü bu örgütlerde, kısıtlayıcı ve emredici davranışların etkili olması mümkün değildir (Çelik, 2012).

Katılımcıların, örgüt ikliminin meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak fark vardır. Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı konusunda erkek öğretmenler, kadın

öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahiptir. Erkek öğretmenler “meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülü olma, birbirlerine destek olma, okulları ile gurur duyma, yeni gelen öğretmenleri kolaylıkla kabul etme, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyma” gibi konularda kadın öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Yapılan alan yazında okul iklimini cinsiyet değişkenine göre inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sezgin ve Kılınç'ın (2011) ve Günbayı'nın (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bayrak, Altınkurt ve Yılmaz'ın (2014) aynı ölçme aracını kullandığı çalışmada destekleyici müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışında erkek öğretmenlerin lehine, emredici müdür davranışında ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bayrak, Altınkurt ve Yılmaz (2014), 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin daha az kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşündüğü; 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha az umursamaz davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz vd. de (2014) 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla samimi öğretmen davranışı sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan ise alanyazında öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının yaşa ve kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği çalışmalar da (Gündüz, 2008) bulunmaktadır.

Katılımcıların destekleyici müdür davranışı boyutundaki görüşleri öğretmenlik alanına göre farklılaşmaktadır. Okul müdürlerinin destekleyici davranışları konusunda en olumlu düşünen grup güzel sanatlar öğretmenleri, en olumsuz düşünen grup ise beden eğitimi öğretmenleridir. Katılımcıların samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri görüşleri öğretmenlik alanına göre farklılaşmaktadır. Samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarında en olumsuz görüşe yabancı dil öğretmenleri sahiptir.

Fark da yabancı dil öğretmenleri ile diğer branşlar arasındadır. <Daha önce yapılan bazı araştırmalarda da (Şentürk, 2010; Erdoğan, 2012; Yılmaz vd., 2014; Çolak ve Altinkurt, 2017) branşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Diğer yandan ise öğretmenlerin branşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği çalışmalar (Acet, 2006; Baykal, 2007; Yıldırım, 2009) da bulunmaktadır.

Katılımcıların kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri okul türüne göre farklılaşmaktadır. Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutundaki farklılıklar ortaokul öğretmenleri ile diğer branşlar arasındadır. Ortaokul öğretmenleri, anaokulu ve lise öğretmenlerine göre, okul müdürlerinin daha olumsuz görüşe sahiptir. Samimi öğretmen davranışı boyutunda ise ortaokul öğretmenleri en olumlu görüşe sahiptir. Buradaki farklılık en olumsuz görüşe sahip olan anaokulu öğretmenleri ile en olumlu görüşe sahip olan ortaokul öğretmenleri arasındadır.

Aynı ölçeği kullanan Çolak ve Altinkurt'un (2017) çalışmasında, okul öncesi öğretmenleri; ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha az umursamaz davranışlar sergilediği ve bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlarına karşı daha anlayışlı olduğunu ve okulu ilgilendiren kararlarda daha etkin görevler aldığını göstermektedir. Yılmaz vd. (2014) işbirlikçi öğretmen davranışında ortaokul ile lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenlerinin lehine, umursamaz öğretmen davranışında lise ile ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında lise öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır. Katılımcıların örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı boyutundaki görüşü okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmamaktadır. Ancak katılımcıların emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Katılımcıların kısıtlayıcı müdür davranışı boyutundaki görüşleri eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Katılımcıların destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Katılımcıların kısıtlayıcı müdür davranışı boyutundaki görüşleri ise eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Katılımcıların, kısıtlayıcı müdür davranışı boyutundaki farklılıklar kolej mezunu öğretmenler ile meslek yüksekokulu mezunu ve üniversite mezunu öğretmenler arasındadır. Okul müdürlerinin kısıtlayıcı davranışları konusunda, kolej mezunu öğretmenler, meslek yüksekokulu mezunu ve üniversite mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

Örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında; Kılıç (2009), Subaş (2010) ve Aksu (2013) örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Türkoğlu (2002), Banoğlu (2009), Bal (2011), Eğmir (2012), Bilir ve Arslan (2016) ise örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Farklı araştırma sonuçları göz önüne alındığında örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşması açısından araştırma sonuçlarının farklılık gösterip, örtüşmediği söylenebilir.

Katılımcıların samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri okulun bulunduğu bölgeye göre farklılaşmaktadır. Katılımcıların örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri istatistiksel olarak okulun yerleşim yerine göre farklılaşmamaktadır. Katılımcıların samimi öğretmen davranışı, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarındaki görüşleri okulun yerleşim yerine göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarındaki farklılık iki boyutta da en olumsuz görüşlere sahip olan Leninsky bölgesi

öğretmenleri ile en olumlu görüşlere sahip olan Sverdlovsk bölgesi öğretmenleri arasındadır.

4.2. Öneriler

‘Kırgızistan’da Örgüt İklimi Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi Ve Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması’ konulu çalışmanın sonunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Araştırma Bişkek şehri ile sınırlı olduğu için benzer bir çalışma Kırgızistan’ın genelinde veya diğer bölgelerde, şehirlerde de yapılabilir ve görüşleri alınabilir;
- Bunun gibi araştırmalar özel okul ve yükseköğretim kurumlarındaki öğretmenlere yönelik yapılabilir;
- Araştırmada Kırgızistan’daki okul müdürlerinin genel olarak emredici ve kısıtlayıcı bir tarzının olduğu, destekleyici davranışları ise daha az yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle Kırgızistan’daki okul müdürleri için ‘Liderlik’, ‘İnsan İlişkileri’, ‘Sosyal İlişkiler’, ‘Çatışma Çözme’ ve ‘Okul İklimi’ gibi psikoloji, pedagojik seminer ve hizmet içi kurslar planlanarak yapılmalıdır;
- Araştırmada öğretmenlere göre, okul yönetimince istenilen bürokratik işler öğretmenlerin sırtında bir yükür ve öğretmenler iş yoğunluğundan bunalmaktadırlar. Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini bazen aksatmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çalışma şartlarını kolaylaştırma yolları aranmalıdır;
- Araştırmada katılımcılara göre, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet etme ve okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanıma gibi davranışları az sergilemektedirler. Bunun giderilmesi için öğretmenlerin okul dışında birlikte zaman geçirip fikir alışverişlerinde bulunabilecekleri türlü faaliyetler yapılabilir;
- Kırgızistan’daki Yüksek Öğretim Kurumlarında Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programların açılması çok önemlidir.

ДИССЕРТАЦИЯНЫН КЫСКАЧА МАЗМУНУ

Кыргызстанда мектептин атмосферасы жөнүндө мугалимдердин көз карашын аныктоо жана аларды ар түрдүү өзгөрүлмөлүү г-көрсөткүчтөр боюнча салыштыруу

Бул бөлүмдө концептуалдык негиздер, изилдөөнүн предмети, темага байланыштуу жүргүзүлгөн башка изилдөөлөр, изилдөөнүн максаты, актуалдуулугу, проблемасы, чектөөлөрү жана изилдөө предметине тиешелүү түйүндүү түшүнүктөрдүн аныктамалары камтылган.

Мекеме атмосферасы жана бул терминди колдонуу боюнча изилдөөлөр 1960-жылдарда башталган. Концепциянын алгачкы аныктамаларынын бири Курт Левин тарабынан иштелип чыккан. Левиндин жүрүм-турум концепциясы атмосфераны изилдөө үчүн негиз болгон. Негизги божомол инсандардын жүрүм-турумуна алардын кабылдоолору таасир этет. Ушул себептен улам, атмосфера боюнча изилдөөлөр инсандын кабылдоолору болуп саналат (Кларк, 2002: 94).

С. Силва (2004) мекеме атмосферасын мекеменин баалуулуктарынан, жүрүм-турумдан, ишенимдерден, нормалардан, процедуралардан жана иш-аракеттерден турган жалпы эмоция катары аныктайт. Мекеме атмосферасы - бир уюмду башка уюмдан айырмалоочу өзгөчөлүктөрү жана алардын адамдардын жүрүм-турумуна тийгизген таасири деп аталат. Ушул себептен улам, мекеме атмосферасы - бул уюмдун баалуулуктарынын өз ара аракеттенүүсү, уюмдун мүчөлөрү тарабынан сыналган жана алардын жүрүм-турумуна таасир этүүчү уюмдун ички чөйрөсү (Тагиури, 1968:27).

Ф. Каржыоглу (2001) Мекеме атмосферасын - бул мекеменин өзгөчөлүгүн ачып берүүчү, мекемени башка уюмдардан айырмалоочу, мекемени тааныткан, мекеменин ички чөйрөсүн абдан туруктуу, өзгөрүлбөс жана үзгүлтүксүз мүнөзгө ээ кылган, мекемедеги кызматкерлердин жүрүм-турумуна таасир берген, көрүүгө жана кол менен кармоого мүмкүн эмес, бир гана мекемедеги кызматкерлер тарабынан сезилген психологиялык абал деген.

Бизге чейинки изилдөөлөрдө мекеменин маданиятын жана атмосферасын бир түшүнүк катары карашкан. Мекеменин атмосферасы мекемедеги кээ бир тоскоолдуктардын, баалуулуктардын, жүрүм-турум нормалардын, салт-санаалардын, адаттардын жана этикалык эрежелердин таасири алдында пайда болот. Ал эми мекеменин маданияты болсо, уюмдун өзүнө гана таандык эрежелердин жана баалуулуктардын жыйындысы (Эртекин, 1978).

Мекеме атмосферасы менен маданиятынын ортосунда айырмачылыктар бар. Атмосфера кызматкерлердин жүрүм-турумуна жана кабылдоосуна байланыштуу, эмпирикалык жана тышкы байкоолорго негизделген. Маданият болсо, мекеменин көзгө көрүнгөн элементтерине негизделген, мекеменин баалуулуктарын камтыйт жана топтун мүчөлөрүнө таандык иштердин жыйындысы (Моран & Вольквейн, 1992) болуп эсептелет.

Мекеменин маданияты уюмда иштегендердин жүрүм-турумун негиздейт жана уюмдун атмосферасын калыптандырууга түрткү болот. Демек, белгилүү бир маданияты бар уюмдарда уюм атмосферасы өнүгөт (Арслан, 2014). Уюмдун атмосферасын жана маданиятын бири-биринен айырмалаган дагы бир маанилүү өзгөчөлүк - бул алардын өкүм сүргөн убактысы. Уюмдун маданияты узак убакытты камтыса, атмосферасы кыска убакыт аралыгында өзгөрөт (Унуткан, 1995). Дагы бир айырмачылык да уюмдун атмосферасы маданий антропологияга көбүрөөк тиешелүү, ал эми маданиятты кабыл алуу жана үйрөнүү сыяктуу психологиялык процесстерге байланыштуу (Келлер жана Унуткан, 1995).

Арслан (2004) “Мекеме атмосферасынын” түрлөрүн алты топко бөлүп, ачык атмосфера, жабык атмосфера, көз карандысыз атмосфера, көзөмөлдөнүүчү атмосфера, достук атмосфера жана патерналисттик атмосфера деп баалайт” .

Ачык атмосферада жетекчилер өз кызматкерлери менен жакшы мамиледе болушат. Кызматкерлердин моралдык абалы абдан жакшы, ошондуктан алар өз милдеттерин абдан шыктануу жана ырахат менен аткарышат. Жетекчилер баарлашууга ачык, жүрүм-туруму иштөөгө багытталган жана алар кызматкерлерге түшүнүү менен мамиле кылышат (Гүндүз, 2008).

Көз карандысыз атмосфера негизинен ачык атмосферга окшош мүнөздөмөлөрдү көрсөтөт. Мындан тышкары, көз карандысыз атмосферанын

ачык атмосферадан айырмасы жетекчилер өздөрү менен кызматкерлердин ортосунда белгилүү бир чекти коюшат (Дөнмез жана Коркмаз, 2011). Мындай шартта мугалимдердин социалдык муктаждыктарына жана социалдык канааттануусуна чоң маани берилет. Мугалимдер кесиптештери менен ынтымакта иштешет. Мектеп директору мугалимдердин иштөөсүнө мүмкүн болушунча аз салым кошот (Акар, 2006).

Көзөмөлдөнүүчү атмосфера – бул адамдардын муктаждыктары жана социалдык канааттануусу чектелген атмосфера түрү. Уюмдагы адамдардын жумушу көп жана кесиптештери менен баарлашуу үчүн өтө чектелген убакыт бар. Атмосферанын мындай түрүндө негизги максат тапшырманы аткаруу болуп саналат жана жетекчилер тарабынан белгиленген эрежелердин чегинен чыгууга тыюу салынат (Чевик, 2010).

Достук атмосферада лидер менен кызматкерлердин ортосунда позитивдүү байланыш жана жолдоштук мамиле болот. Кызматкерлер ашыкча кагаз иштерин жүргүзүүдөн, көп иштен бошотулат. Ар бир кызматкер өз милдетин билет жана ал өзүнүн иш чөйрөсү боюнча чечим кабыл алууга укуктуу болгон демократиялык атмосфера бар. Уюмда кабыл алынган мыйзамдар кызматкерлерге кызмат кылуу үчүн бар (Пекер, 1993).

Патерналисттик атмосферада моралдык ак ниеттүүлүктүн жана эмгекке берилгендиктин өлчөмдөрү бир топ төмөн. Бул атмосфераны башкарууну каалаган ийгиликсиз лидерлер жана моралдык деңгээли төмөн кызматкерлер түзөт (Өздемир, 2006).

Жабык атмосферада – бул кызматкерлерди коркутуп, демократиялык процесстерге каршы турган катаал, сабырсыз жана ырайымсыз жетекчи болгон климаттын бир түрү. Ошондой эле бул атмосфера түрүндө достук жана жеке чөйрө жок. Жетекчилердин кысымы менен көзөмөлүн сезген кызматкерлерде ишеним чөйрөсү жок, кызматкерлердин коркпостон, тартынбастан өз оюн эркин билдирүүсүнө шарт жок. Жумушту зарылчылык менен жасалса да, ырахат алышпайт жана жумуштан канааттануу төмөн (Генчс, 2007).

Коомдук түзүлүштүн ичинде белгилүү бир максатка жетүү үчүн бир нече адамдын биригишинен түзүлгөн топ уюм катары аныкталат. Мектептер коомдун

билим берүү жана окутуу сыяктуу негизги муктаждыктарын канааттандыруу, адамдарга жакшы келечек тартуулоо, адамдардын бактылуу жана бейпил, квалификациялуу жана жоопкерчиликтүү инсан болушун камсыз кылуу үчүн курулган коомдук уюмдар (Акбаба жана Эрдоган, 2014). Коомго сапаттуу билим берүү үчүн мектепте дени сак жана эффективдүү атмосфераны түзүү чоң мааниге ээ. Мектеп натыйжалуу болушу үчүн окууга жана окутууга үндөгөн социалдык чөйрө түзүлүшү керек (Шишман, 2011). Мектептер адамдардын билим алуу муктаждыктарына жооп берүү үчүн түзүлгөн уюм болуп саналат жана башка уюмдар сыяктуу эле, алар бири-биринен өзүнө гана тиешелүү өзгөчөлүктөрү менен айырмаланат. Бул өзгөчөлүктөрдөн улам мектептерди бюрократиялык өзгөчөлүктөргө ээ болгон расмий мекеме катары кабыл алуу маанилүү жаңылыштыктарга себеп болушу мүмкүн (Угурлу, 2015).

Ушул себептен улам, бул мектептин психологиялык абалдары жана мамилелерине байланыштуу болгон атмосфералык өлчөмгө басым жасоо маанилүү. Анткени мектеп атмосферасы мектепти жандандырып же мектептеги баланы, мугалимди же жетекчини мектепти сүйүүгө жана ал жерде болууга түрткөн нерсе катары аныкталат (Фрайгерг и Штейн, 1999).

Позитивдүү мектеп атмосферасы мектеп үчүн пайдасы абдан чоң жана бул пайдалар төмөнкүдөй тизмеленген (Bennet, 1969 Act: Norton, 2008):

- **Мектептеги позитивдүү атмосферанын окуучулардын жетишкендиктерине тийгизген таасири:** Бүгүнкү күнгө чейин жүргүзүлгөн изилдөөлөрдүн натыйжасында окуучулардын ийгилиги менен мектепте өкүм сүргөн позитивдүү атмосферанын ортосунда байланыш бар экени аныкталган. Мындан тышкары, окуучулардын окууга болгон каалоосунун, жоопкерчиликтиренин жана чечим кабыл алуу жөндөмүнүн жогорулашы менен мектептин позитивдүү атмосферасынын ортосунда оң байланыш бар экени аныкталган.
- **Мектептеги позитивдүү атмосферанын кызматкерлердин жүрүм-турумуна тийгизген таасири:** Позитивдүү атмосфера өкүм сүргөн

мектептерде иштеген жетекчи жана кесиптештеринин ортосунда кызматташуу, колдоо, чынчылдык мамиле жана сыйлоо бар.

- **Мектептеги позитивдүү атмосфера жана конфликт:** Жабык атмосферасы бар мектептерде мыйзамдар катуу жана көйгөйлөрдү чечүү компетенттүүлүгү төмөн болгондуктан чыр-чатакты пайдалуу жол менен чечүү мүмкүн эмес, Бирок, жакшы атмосферасы бар мектептерде ачык баарлашуу жолу менен жалпы жол табылып, чыр-чатактар кызматкерлер тарабынан чечилет.
- **Мектептеги позитивдүү атмосфера жана байланыш:** Мектептеги позитивдүү атмосфера берилгендик менен чынчылдыкты алып келери буга чейин баса белгиленген. Ал эми жетекчи менен мугалимдердин мамилесин жогорулатуу үчүн директорлор өз кызматкерлерине жумуш чөйрөсүндө да, жеке жашоосунда да жардам бериши керек жана мектепте жагымдуу атмосфераны орнотуу үчүн оң кадамдарды жасашы керек.
- **Мектептеги позитивдүү климаттын өзгөрүүгө жана инновацияга тийгизген таасири:** Ачык климаты бар мектептер көбүрөөк инновациялык өзгөрүүгө ачык. Буга чейинки изилдөөлөргө ылайык, инновациялык билим берүү ыкмаларын колдонуу менен мектептердин ачык климатынын ортосунда жогорку деңгээлде көз карандылык бар экени айтылган.

Мектептеги позитивдүү атмосфера түзүлсө, ал аркылуу:

- Инновацияларга жана өзгөрүүлөргө ылайыкташа ала турган мектеп чөйрөсү түзүлөт;
- Мектеп мүчөлөрүнүн 21-кылым талап кылган көндүмдөрдү жана компетенцияларды өнүктүрүүсү камсыз кылынат;
- Мектепте иштеген кызматкерлердин жана окуучулардын дени сак жана туруктуу мамилелерди түзүшүн камсыз кылуу менен мектепте жана мектептен тышкаркы зомбулук жана кысым сыяктуу терс жүрүм-турумдар азаят;

- Окуучулардын сабакка келбей калуу, мектепке кечигип келүү сыяктуу көйгөйлөрүнүн азайышына шарт түзөт;
- Мектептеги позитивдүү климаттын натыйжасында окуучулардын педагогикалык иштерге активдүү катышуусу камсыздалып, окуудагы ийгиликтери жогорулайт;
- Ийкемдүү жана ыңгайлуу мектеп түзүмүнүн аркасында мугалимдердин кесиптик стресс жана чарчоо сыяктуу даттануулары азайат жана алардын кесиптик канааттануусу камсыздалат (Palindrom Education Research, 2019).

Кыргызстанда мектеп атмосферасы боюнча аз гана изилдөөлөр жүргүзүлгөн.

К. Бообекова жана К. Эшенкулова (2021) жүргүзгөн изилдөөдө Кыргызстандын ар кайсы аймактарындагы 27 мектептен 1433 окуучудан чогултулган маалыматтар талданып:

- Мугалимдер окуучулар менен жакшы мамиледе болбогону жана мугалимдердин авторитардык мамилеси окуучулардын мектепке баргысы келбегендигине себеп болгону;
- Окуучулар мектепке достору менен жолугушууга же убакыт өткөрүүгө барышканы;
- Окуучулар мугалимдеринин сабактарын жактырышкан эмес, себеби аларга жакшы мамиле кылбагандыгына жана жакшы билим берилбегендигине ишенишкени айтылган.

Жогорудагы жыйынтыктардан улам мектептерде терс атмосфера кеңири таралганын айтууга болот.

С. Иманкулова жана В. Шевцова (2021) мектептеги окуучуларына байкоо жүргүзүү жана адабияттарды изилдөө аркылуу мектептерде жагымдуу атмосфера түзүүнүн маанилүүлүгүн жана өзгөчөлүктөрүн аныктоого аракет кылышкан.

В. Шевцова (2021) өз изилдөөсүндө класста моралдык-психологиялык атмосфера түзүүнүн маанилүүлүгүн аныктоого аракет кылган. Мугалимдин кесипкөйлүгү жана психологиялык компетенттүүлүгү балдардын жаш өзгөчөлүгү,

жүрүм-туруму жана алар менен өз ара чогуу иштөө ыкмалары жөнүндө билимге ээ болуусу зарыл экенин тактаган.

И. Айдоган (2019) мугалимдердин мектептеги психологиялык деңгээлин болжолдоо үчүн мектеп климатын кабылдоолорун изилдеген. Изилдөөнүн өрнөктөмөсү катары Стамбулдун Газиосманпаша районунда 897 орто мектеп мугалими тандалып алынган. Мамлекеттик жалпы билим берүүчү мектептерде мектеп атмосферасын кабыл алуу деңгээли жогорулаган сайын психологиялык бейпилдиктин деңгээли да жогорулап, мугалимдердин мектеп атмосферасын кабыл алуусу алардын психологиялык бакубаттуулугун күтүүгө боло тургандыгы аныкталган.

И. Чолак жана Й. Алтынкүрт (2017) өз изилдөөлөрүндө мугалимдердин коомдук жүрүм-туруму көбүрөөк, ал эми директорлор көбүрөөк колдоочу жүрүм-турум көрсөтөрүн белгилешти. Ошол эле учурда директордун колдоочу жана буйрук берүүчү жүрүм-туруму, мамилеси мугалимдердин өз алдынчалыгына таасир этери айтылган.

А. Брейк жана Б. Шнайдер (2002) Чикаго штатында 400гө жакын башталгыч мектептерди камтыган жана он жылга жакын созулган “Мектептерде ишеним жана өнүгүү” аттуу долбоордук изилдөө жүргүзүшкөн. Изилдөөнүн алкагында мектеп директорлору, мугалимдери, ата-энелер жана коомдун көрүнүктүү адамдары менен маал-маалы менен жолугушуулар, иш-чаралар өткөрүлүп жана класстык чөйрөлөр байкалды. Изилдөөнүн жыйынтыгында жетекчиликке ишеним мамилелери жогору болгон мектептерде окуучулардын академиялык ийгилигин арттыра турган өзгөртүүлөрдү киргизүү ыктымалдыгы жогору экени айтылды.

Егорова В.Н. жана Алексеева Ф.И., (2016) билим берүү процессинин маанилүү факторлорунун бири болгон мугалимдердин психологиялык коопсуздугун изилдешкен. Билим берүү чөйрөсүнүн коопсуздук деңгээли бул системадагы адамдардын өзүнө болгон ишеними, жумушуна канааттануусу жана терс психологиялык таасиринен корголушу менен аныкталат деп айтылат. Россия Федерациясынын Саха (Якутия) Республикасында мугалимдеринин арасында

жүргүзүлгөн бул изилдөөдө «Билим берүү мекемелеринде мугалимдер жамаатынын психологиялык климаты оң экендиги жөнүндө маалыматтар берилген. Мугалимдердин көпчүлүгү билим берүү чөйрөсүнө оң көз карашта, кесиптештери жана студенттери менен болгон мамилесине абдан канааттанышат, ошондой эле профессордук-окутуучулук курамы жана студенттер менен өз ара иштешүүдө психологиялык басымдан корголгондугун байкашат.

1.1. Изилдөө ишинин проблемасы

Ар бир өлкөнүн билим берүү системасын өнүктүрүүгө жана жакшыртуусуна мектептердин кошкон салымы абдан чоң. Билим берүү мекемелеринин өнүгүүсүнүн, ийгилигинин, компетенттүүлүгүнүн жана окуучуларынын ийгилигинин себеби, мектеп имараттарынын, класстык бөлмөлөрдүн, окуучулардын, мугалимдердин жана башка чөйрөлөрүнүн бири-биринен айырмалуу болушунда гана эмес, ар бир мектептин өзүнүн өзгөчө атмосферасы жана маданияты болушунда. Мектептин атмосферасы – бул мектеп ичиндеги топтордун мамилеси, мектеп директору, мектеп жетекчилиги, мугалимдер, техникалык кызматкерлер жана окуучулардын өз ара байланышы. (Ahghar, 2008).

Балдардын өнүгүүсүнүн бардык этаптарын камтыган эффективдүү, коопсуз, достук, системалуу жана жандуу класс чөйрөсүн түзүү мектеп атмосферасынын класска тийгизген таасири катары түшүндүрсө болот (Ной & DiPaola, 2007). Мектептин коому жана жетекчилиги тарабынан керектүү колдоонун жоктугу (Çinkir & Четин, 2010) жана кесиптештеринен керектүү жардамды ала албаган мугалимдерде стресс жаралып, убакыттын өтүшү менен чарчоо пайда болот (Özyürek, 2009; Sancar, 2009). Мындан тышкары, жетекчилери жана кесиптештери менен пикир келишпестиги бар, колдоо таба албаган мугалимдерде чын жүрөктөн, сабырдуу, энергиялуу, жылмайып иш алып барууга, сабакка киргенде коопсуз жана жагымдуу окуу чөйрөсүн түзүүгө жетиштүү кыйын (Pepper & Thomas, 2002; Whitaker & Lumpa, 2013).

Жагымдуу атмосферасы болгон мектептер төмөнкү өзгөчөлүктөргө ээ (Lunenburg & Ornstein, 2012; Akpulat, 2019):

- Окуудагы жетишкендиктерге жогорку басым жасоо;
- Мектептин администраторлору жогорку деңгээлдеги кесипкөй лидерлик жүрүм-турумдарын көрсөтүшөт;
- Мугалимдердин максаттарына жетүү үчүн жогорку ресурстар колдоо көрсөтүлөт;
- Мектептин администраторлорунун башкаруучулук таасири жогору;
- Бардык кызматкерлер, анын ичинде жетекчилер өнүгүүгө, өзгөрүүлөргө жана инновацияларга ачык;
- Кызматкерлердин чечимдерге катышуусу колдоого алынат;
- Байланыш, кызматташтык жана достук мамилелер жакшы;
- Жетекчилер өз кызматкерлеринин иш - жашоо балансын колдойт жана жардам кылышат;
- Кызматкерлер стресс жана басым астында эмес;
- Кызматкерлердин эмгекке болгон умтулуусу жана каалоосу жогору;

Жогоруда саналып өткөн пункттардан көрүнүп тургандай, мектептерде оң климат жана туура жүрүм-турум болушу өтө маанилүү. Бул изилдөөнүн проблемасы катары Кыргызстандагы мектеп атмосферасы жөнүндө мугалимдердин көз караштары кандай жана демографиялык өзгөчөлүктөргө карата өзгөрүү барбы?

1.2. Изилдөөнүн максаты

Бул изилдөөнүн жалпы максаты: Кыргызстандын мектеп атмосферасы тууралуу мугалимдердин көз караштарын аныктоо жана аларды ар кандай өзгөргүчтөр боюнча салыштыруу. Бул максатка жетүү үчүн төмөндөгүдөй милдеттер белгиленип, суроолорго жооп изделди.

- Кыргызстандагы мектеп атмосферасы тууралуу мугалимдердин көз карашы кандай?
- Кыргызстандагы мектеп атмосферасы тууралуу мугалимдердин пикири курагы, стажы, жынысы, мектептин түрү, мугалимдердин саны, билим деңгээли жана мектептин жайгашкан жери сыяктуу өзгөргүчтүктөргө жараша айырмаланабы?

1.3. Изилдөөнүн маанилүүлүгү

Атмосфера - бул мекемеде иштеген адамдардын ортосундагы мамилелер жана бул мамилелерди кабыл алуу жолу. Ар бир уюм сыяктуу эле, ар бир мектепте өзүнө тиешелүү бир атмосфера бар. Катышуучулардын атмосфера тууралуу ойлору алар иштеген мекеме жөнүндө маанилүү маалымат берет (Чынкыр жана Четин, 2010). Бул изилдөө Кыргызстандагы мектептердин атмосферасын жана мектептеги адамдык мамилелерди талдоо жагынан маанилүү.

Изилдөөдөн алынган жыйынтыктар мугалимдердин жана мектеп жетекчилеринин билим берүү жана башкаруу иш-чараларын жакшыртууда колдонулушу жана бул тармакта иштей турган бакалавриат, магистратура жана докторантура студенттеринин изилдөөлөрү үчүн адабий булак катары маанилүү болушу мүмкүн.

Мындан тышкары, Кыргызстандагы мектеп атмосферасы боюнча мугалимдердин пикирин аныктоого аракет кылган бир дагы изилдөө болгон эмес. Бул изилдөө бул тема боюнча изилдөө жана адабият жетишсиздигин жоюуга салым кошот. Кыргызстандагы мектеп атмосферасы тууралуу мугалимдердин ой-пикирин аныктоонун натыйжасында ачыкка чыга турган жыйынтыктар саясатчылар үчүн колдонмо боло алат.

1.4. Изилдөө ишинин чектүүлүгү

Изилдөө 2021-2022-окуу жылында Кыргызстандын борбору Бишкек шаарындагы мамлекеттик мектептерде иштеген мугалимдерден чогултулган маалыматтар менен чектелди.

1.5. Изилдөөдөн күтүлгөндөр

Изилдөөгө катышуучулар масштабдуу суроолорго чын ыкластан жана чын жүрөктөн жооп беришет деп болжолдонгон.

1.6. Түйүндүү түшүнүктөр

Мекеме атмосферасы - мекемедеги кызматкерлердин жүрүм-турумунан жана мамилелеринен турат. Мындан тышкары, мекеме атмосферасы жумуш

ордунда кызматкерлер тарабынан түзүлгөн иш чөйрөсүн билдирет. Бул жагынан алганда, мекеме атмосферасын көрүүгө же кол менен тийүүгө мүмкүн эмес, бирок сезүүгө же кабылдоого болот (К. Ыылмаз жана Й. Алтынкүрт 2013)

Мектеп атмосферасы – мугалимдин моралдык маанайы жана мектеп директорунун лидерлик стили сыяктуу мектептин иштешине таасир этүүчү уюмдук өзгөргүчтөргө карата жалпы көз караштар жана шарттар катары аныкталышы мүмкүн (Conley, 2006). Бул изилдөөдө мектеп атмосферасы катышуучулардын «Колдоочу жетекчинин жүрүм-турум фактору, буйрукчул жетекчинин жүрүм-турум фактору, чектөөчү жетекчинин жүрүм-турум фактору, чын ыкластуу мугалимдин жүрүм-турум фактору, коомчул мугалимдин жүрүм-турум фактору жана кош көңүл мугалимдин жүрүм-турум фактору» көз карашы боюнча бааланган.

Мугалим - окуучуларга билим берүү мекемесинде билим алууга багыт берүүчү жана жардам берүүчү адам катары аныктаса болот. Мугалим окууга багыт берүүчү адам. Ал ар кандай ыкмалар жана үйрөнүү тажрыйбаларын уюштурат жана окуучулардын каалаган жүрүм-турумга ээ болгон-болбогонуна баа берет (Фидан жана Эрден, 1994).

Кыргызстан - Борбордук Азиядагы Түрк Республикасы. Өлкөнүн коңшулары түндүктөн Казакстан; батышында Өзбекстан, түштүк-батышында Тажикстан, түштүк-чыгышында Кытай менен чектешет (Википедия 20.03.2022).

ЭКИНЧИ БӨЛҮМ

ИЗИЛДӨӨНҮН МЕТОДДОРУ

2.1. Изилдөөнүн модели

Изилдөөдө адабияттарды анализдөө (Tarama modeli) методу колдонулду. Адабияттарды анализдөө методу бар болгон кырдаалды кандай болсо, ошондой баяндоого багытталган изилдөө үчүн ылайыктуу модель (Карасар, 2006).

2.2. Популяция жана фокус-группасы

Изилдөөнүн популяциясын 2021-2022-окуу жылында Бишкек шаарындагы мамлекеттик мектептерде иштеген 7686 мугалим түзөт. Тандоо көлөмүн аныктоо үчүн Cochran (1962) үлгү өлчөмүн аныктоо формуласы колдонулду (Balci, 2021) жана изилдөөнүн фокус-группасы 95% ишеним деңгээлинде 366 адамдан турушу керектиги аныкталган. Толук толтурулбаган жана колдонууга жараксыз жооптор болушу мүмкүн экенин эске алып, 400 адамга шкала колдонулду, бирок 367 колдонууга жарамдуу жоопко анализ жасалды.

2.3. Маалымат чогултуу каражаттары

Изилдөөнүн маалыматтары Хой жана Тартер (1997) тарабынан иштелип чыккан жана Йылмаз жана Алтынкүрт (2013) тарабынан түрк тилине ылайыкташтырылган Мекеме Климат Шкаласы менен чогултулду.

Мекеме климаттык шкала 6 фактордон турат: «Колдоочу жетекчинин жүрүм-турум фактору, буйрукчул жетекчинин жүрүм-турум фактору, чектөөчү жетекчинин жүрүм-турум фактору, чын ыкластуу мугалимдин жүрүм-турум фактору, коомчул мугалимдин жүрүм-турум фактору жана кош көңүл мугалимдин жүрүм-турум фактору». Шкаланын ар бир факторунан алынган баллдын көбөйүшү уюштуруу климатына таасир этүүчү фактордогу жүрүм-турумдун көбөйүшүн көрсөтөт.

Шкаланы кыргызчага ылайыктоо процессинде кыргыз тилине которулган шкала тил, маани жана маданият түшүнүгү боюнча түрк тили менен салыштыруу үчүн чет тилин жакшы деңгээлде билген үч тил адиси жана эки тармактык эксперттин корутундусуна берилди. Эксперттердин сунуштарына ылайык оңдолгон шкала түшүнүктүүлүк жана оңой жооп берүү сыяктуу өзгөчөлүктөрү боюнча баалоо үчүн 10 мугалимден турган топко сунушталды. Бул топтун сунуштарына ылайык, шкала такталып, колдонууга даярдалды. Шкаланын баштапкы формасына ылайык Ликерт форматында жооп берүү үчүн оңдолду. Катмышуучулардын билдирүүлөрү жана макул болуу деңгээли үчүн «1-сейрек, 2-кээде, 3-көбүнчө жана 4-өтө көп» варианттарынан турган Ликерт тибиндеги төрт тараптуу рейтинг шкаласы колдонулду.

Шкаланын сыноо формасы 200 мугалимге колдонулуп, бул маалыматтар талдоого алынды. Шкаланын конструкциясынын негиздүүлүгүн аныктоо үчүн негизги компоненттерди талдоо ыкмасына негизделген Чалгындоо факторлорунун анализи (АФА) жүргүзүлгөн. Шкаланын ишенимдүүлүгүн аныктоо үчүн Cronbach's Alpha ички ырааттуулук коэффициенттери жана жалпы корреляциялар эсептелген. Шкаланын негиздүүлүгүн аныктоо үчүн жана фактордук анализ үчүн, маалыматтардын ылайыктуулугу Kaiser Meyer Olkin (КМО) коэффициенти жана Bartlett Kuresellik тести менен текшерилди.

КМО мааниси маалыматтардын факторду чыгарууга ылайыктуулугун аныктоочу өлчөм болуп саналат. Факторизациялоо үчүн бул маани 0,60тан жогору болушу күтүлүүдө. Barlett Sphericity тести, экинчи жагынан, жарым-жартылай корреляциянын негизинде өзгөргүчтөр ортосунда байланыш бар-жогун текшерет. Эсептелген χ^2 статистикасынын мааниси маалымат матрицасы ылайыктуу экендигинин көрсөткүчү катары кабыл алынат (Büyüköztürk, 2021). Бул изилдөөдө, КМО мааниси 0,83 деп табылган жана Бартлетт тестинин натыйжасы ($\chi^2 = 5827,063$; $p = .000$) да маанилүү болгон. КМО жана Бартлетт тестинин натыйжалары маалыматтар АФА үчүн ылайыктуу экенин көрсөтүп турат.

Шкаланын факторлорунун структурасын аныктоо үчүн чалгындоо факторлорунун анализи (АФА) жүргүзүлгөн. Талдоодо факторлордун бири-биринен көз карандысыз боло турган масштабын алдын ала айтуудан улам Varimax вертикалдык айлануу ыкмасы колдонулган. АФАда факторлордун жүктөө маанисинин төмөнкү чеги пункттар шкалада кала береби же калбайбы деп чечим кабыл алууда 0,30 катары кабыл алынган (Tabachnick & Fidel, 2001).

Анализдин жыйынтыгы боюнча «Мектеп директору мугалимдердин сунуштарына кам көрөт» пункту жана «Мектепте мамлекеттик кызматкерлерди колдоо мугалимдердин иш кагаздарын жүргүзүү жүгүн азайтат (Тескери пункт)» пункту. Чектөөчү негизги өлчөм; Чын ыкластуу мугалимдин өлчөмүндө «Мугалимдер көңүл ачуу үчүн чогулушат» пункту; "Биргелешкен мугалим" өлчөмүндөгү "Мугалимдер сабактар бүтөөрү менен мектептен чыгып кетишет (Тескери пункт)" пункту; «Мугалимди сыйлабаган» өлчөмүндөгү «Көпчүлүккө

каршы чыккан азчылыктын тобу дайыма болот» пункту башка факторлордо жүктөмдүн мааниси жогору болгондуктан, шкаладан алынып салынды.

2.4. Маалымат топтоо процесси

Изилдөөнүн концептуалдык жана теориялык бөлүгүндө жергиликтүү жана чет элдик адабияттардын талдоосу жүргүзүлдү.

Маалымат топтоонун экинчи бөлүгүндө шкала менен маалымат топтоо формасы колдонулду. Катышуучуларга алгач изилдөө тууралуу маалымат берилип, алардан уруксат алынды. Жеке маалыматтардын жашыруун сакталып, изилдөө үчүн гана колдонула тургандыгы маалымдалды. Алынган маалыматтарды колдонууда этикалык принциптер сакталып, маалыматтар ыктыярдуу негизде чогултулду.

Изилдөөгө колдонулган маалыматтар 15.09.2021-12.02.2022 аралыгында топтолду. Мугалимдерден маалымат топтоо онлайн (Google Форма) жана жеке көрүшүү түрүндө ишке ашты. Катышуучулардын жооптору шкала түшүрүлгөн кагазга белгиленип алынды.

2.6. Маалыматтардын анализи

Изилдөөдө жеке маалыматтарды аныктоодо жана шкала боюнча берилген жоопторду баалоодо жыйынтыктоочу статистикасы; эгерде мугалимдердин көз караштарын салыштырганда бөлүнүү норма болсо t-тест жана дисперсиянын бир тараптуу анализи (ANOVA); Эгерде бөлүштүрүү нормалдуу болбосо, Kruskal Wallis жана Mann Whitney U тесттери колдонулган.

Маанилүү болгон F натыйжасы үчүн корреляциянын булагын аныктоо үчүн бир нече салыштыруу тесттеринин бири болгон Sidak тести колдонулган. Sidak тести LSD (Эң аз олуттуу айырмачылык) сынагында камтылган I типтеги катаны жоюу үчүн иштелип чыккан тест жана каталардын санына тоскоолдуктарды киргизиши мүмкүн. Мындан тышкары, салыштыруу топторунда катышуучулардын ар кандай санда болушу статистиканы колдонууга тоскоолдук кылбайт (Kauri, 2009). Изилдөөнүн статистикалык анализинде маанилүү айырма деңгээли 0,05 деп кабыл алынган.

Изилдөөдө колдонулган арифметикалык ортоломо жана катышуучулар берген жоопторду баалоо үчүн төмөнкү диапазондор колдонулган: 1.00-1.75: Эч качан, 1.76-2.50: Кээде, 2.51-3.25: Көп учурда, 3.26-4.00: Ар дайым.

ҮЧҮНЧҮ БӨЛҮМ

КОРУТУНДУ

Бул бөлүмдө алгач мекеме климаты боюнча мугалимдердин көз караштары аныкталып, андан кийин бул көз караштар ар кандай көрсөткүч боюнча салыштырылган.

3.1. Мекеме атмосферасы боюнча мугалимдердин көз карашын аныктоо

Мекеме атмосферасы боюнча мугалимдердин көз караштары чакан өлчөмдөр боюнча бааланды. Изилдөөдө колдонулган шкалада жалпы балл эсептелбегендиктен, баалоолор чакан-өлчөмдөр боюнча жүргүзүлдү. Мугалимдер көп учурда мектеп директорлору буйрукчул жүрүм-турумду, ал эми аз санда колдоочу жүрүм-турумду алып жүрүшөт деп ойлошот. Изилдөөгө катышкан мугалимдердин айтымында, алар көбүнчө кесиптештеринин арасында ачык-айрым мугалимдин жүрүм-турумун көрсөтүшсө, ал эми мугалимдин көш көңүл жүрүм-турумун эң аз көрсөткөн жүрүм-турум экенин белгилешкен.

Мугалимдер буйрукчул жетекчинин жүрүм-туруму өлчөмүндөгү, бардык 7 пунктка "көбүнчө" деп жооп беришти. Мугалимдердин айтымында, мектеп директорлору «мугалимдердин өз убагында мектепке келгенин же келбегенин такай көзөмөлдөп, мектепти бекем тартипте башкарып, автократиялык жүрүм-турумдарды көрсөтүп, мугалимдерди жана мугалимдердин бардык иштерин катуу көзөмөлдөп турушат.

Мугалимдер Чектөөчү негизги жүрүм-турум өлчөмүндөгү 4 пункттун 3үнө, “кээде” алардын 1ине “дайыма” деп жооп беришкен. Мугалимдердин айтымында, мектеп администрациясы тарабынан талап кылынган бюрократиялык иштер мугалимдерге ашыкча жүк болуп саналат. Анткени мугалимдердин сабактан

тышкаркы милдеттери өтө көп (комиссия мүчөлүгү ж.б.). Мектептеги күнүмдүк иштердин көптүгү окуу-тарбия иштерин “кээде” үзгүлтүккө учуратат.

Колдоочу жетекчинин жүрүм-туруму өлчөмүндө 8 пункт болгон. Мугалимдер бул суроолордун төртөөнө бат-баттан, төртөөнө “кээде” жооп беришкен. Мугалимдердин айтымында, мектеп директорлору мугалимдердин жеке жашоосуна өтө төмөнкү деңгээлде кам көрүшөт; ошондой эле мектеп жетекчилиги мугалимдерди сындаганда алардын себептерин түшүндүрүшпөйт жана мугалимдерге жардам беришпейт. Мугалимдердин пикири боюнча мектеп директорлору мугалимдерге бирдей мамиле кылышпайт, аларга адилеттүү сын айтышпайт жана мугалимдерди ар бир мүмкүнчүлүктө керексиз сезүү сезимине алып келишертн белгилешкен.

Мугалимдер кесиптештер арасында «Мугалимдин коомдук жүрүм-туруму» боюнча 6 пункттун экөөсүн “дайыма аткарышарын” жана алардын төртөөсүн “тез-тез аткарышарын” айтышты. Аны менен катар өз мектеби менен сыймыктануу, бири-бирине колдоо көрсөтүү, кесиптештеринин компетенттүүлүгүн сыйлоо, жаңы мугалимдерди оңой кабыл алуу, өз милдеттерин ырахаттануу менен аткаруу жана кесиптештеринин каталарына чыдамкайлык көрсөтүү жүрүм-турумун эң көп көрсөтүшкөн.

Мугалимдер «Мугалимдин кадимки жүрүм-туруму» өлчөмүндөгү 6 пункттун төртөөнө “кээде”, алардын экөөнө “көп” жооп беришкен. Катмышуучулардын айтымында, мугалимдер башка мугалимдер менен ынак дос, мектепте жакшы убакыт өткөрүшөт, кесиптештерине күчтүү социалдык колдоо көрсөтөт жана көбүнчө үзгүлтүксүз социалдашуу жүрүм-турум көрсөтөт. Мектептеги досторун үйлөрүнө чакыруу жана мектептеги кесиптештеринин үй-бүлөлөрү менен таанышуу сыяктуу жүрүм-туруму азыраак.

Мугалимдер "Кош көңүл мугалимдин жүрүм-туруму" өлчөмүндөгү 3 пункттун экөөнө “кээде” деп жооп беришсе, 1 пунктуна “эч качан” деп жооп беришкен эмес. Катмышуучулардын айтымында, мугалимдер “эч качан” эрежеге баш ийбеген кесиптештерине топтук кысым көрсөтүү аракеттерин жасашпайт. Мугалимдер жыйналыштарда кээде темадан чыгып кетишет, бул жыйналыштардын өз максатына жетпей калышына себеп болорун билдиришкен.

3.2. Мекеме атмосферасы боюнча мугалимдердин көз карашын салыштыруу

Бул бөлүмдө мугалимдердин мекеме атмосферасы боюнча көз караштары жынысына, жашына, тажрыйбасына, предметтик тармагына, мектептин түрүнө, мугалимдердин санына, билим деңгээлине жана мектептин жайгашкан жерине жараша салыштырылды.

3.2.1. Мугалимдердин мекеме атмосферасына көз карашын жыныс өзгөрмөлүгү боюнча салыштыруу

Катышуучулардын мекеме атмосферасы тууралуу көз карашында колдоочу жетекчинин жүрүм-туруму; буйрукчул жетекчинин жүрүм-туруму; чектөөчү жетекчинин жүрүм-туруму; чын ыкыластуу мугалимдин жүрүм-туруму жана кош көңүл мугалимдин жүрүм-туруму өлчөмдөрү жынысына жараша статистикалык жактан айырмаланбайт. Бирок катышуучулардын арасында ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму өлчөмдөрү жынысына жараша статистикалык жактан айырмаланат. Мугалимдердин кесиптештеринин ачык-айрым жүрүм-турумунун өлчөмүндө эркек мугалимдердин көз карашы аял мугалимдерге караганда позитивдүү.

3.2.2. Мугалимдердин мекеме атмосферасына көз караштарын жаш курагы боюнча салыштыруу

Мугалимдердин жаш курагына жараша көз караштарын салыштыруу үчүн жүргүзүлгөн ANOVA анализинин натыйжалары: Колдоочу жетекчинин жүрүм-туруму, буйрукчул жетекчинин жүрүм-туруму; чектөөчү жетекчинин жүрүм-туруму; кадимки мугалимдин жүрүм-туруму; ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму жана мугалимдин кош көңүл жүрүм-туруму өлчөмдөрү жашына жараша статистикалык жактан айырмаланбайт.

3.2.3. Мугалимдердин мекеме атмосферасына көз карашын эмгек тажрыйбасы боюнча салыштыруу

Эмгек тажрыйбасы боюнча мугалимдердин көз караштарын салыштыруу үчүн жүргүзүлгөн ANOVA анализинин натыйжалары: Колдоочу жетекчинин

жүрүм-туруму; буйрукчул жетекчинин жүрүм-туруму; чектөөчү жетекчинин жүрүм-туруму; кадимки мугалимдин жүрүм-туруму; ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму жана кош көңүл мугалимдин жүрүм-туруму өлчөмдөрү статистикалык жактан айырмаланбайт.

3.2.4. Мугалимдердин мекеме атмосферасына көз карашын предметтик тармагы боюнча салыштыруу

Мугалимдердин окутуу чөйрөсүнө ылайык көз караштарын салыштыруу үчүн жүргүзүлгөн Kruskal Wallis анализинин натыйжалары:

Буйрукчул жетекчинин жүрүм-туруму жана чектөөчү жетекчинин жүрүм-туруму боюнча катышуучулардын көз карашы бири-биринен айырмаланбайт. Бирок колдоочу жетекчинин жүрүм-турумуна көз караштары статистикалык жактан айырмаланганын көрүүгө болот. Мекеме атмосферасында мугалимдин кош көңүл жүрүм-туруму предметтик тармагына жараша статистикалык жактан айырмаланбайт, бирок мугалимдин чын ыкластуу жүрүм-туруму жана кесиптештер арасында коомдук мугалимдин жүрүм-турумунун өлчөмдөрү предметтик тармагына жараша статистикалык жактан айырмаланат.

Катышуучулар кайсы топтордун ортосунда колдоочу жетекчинин жүрүм-туруму, кадимки мугалимдин жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдин жүрүм-турумунун көз караштары боюнча айырмаланарын аныктоо Mann Whitney U тести үчүн колдонулду. Жыйынтыгында колдоочу жетекчинин жүрүм-турумунун өлчөмүндөгү айырмачылыктар эң жакшы пикирге ээ болгон көркөм сүрөт мугалимдеринин жана башка тармактарды аркалаган мугалимдердин ортосунда экендиги аныкталган. Мугалимдердин кадимки жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдин жүрүм-турумунун өлчөмдөрүндөгү айырмачылыктар өтө терс пикирде болгон чет тил мугалимдеринин жана башка тармактардын ортосунда табылды.

3.2.5. Мугалимдердин мекеме атмосферасына көз карашын мектептин түрүнө жараша салыштыруу

Мектептин түрүнө жараша мекеме климаты боюнча мугалимдердин көз карашын салыштыруу үчүн жүргүзүлгөн Крускал Уоллиски анализинин натыйжалары:

Катышуучулардын колдоочу жетекчинин жүрүм-туруму, буйрукчул жетекчинин жүрүм-туруму, ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму жана кош көңүл мугалимдин жүрүм-турум өлчөмдөрү мектептин түрүнө жараша статистикалык жактан айырмаланбайт. Катышуучулардын чектөөчү жетекчинин жүрүм-турумунун жана кадимки мугалимдин жүрүм-турумунун өлчөмдөрү боюнча көз караштары мектеп түрүнө жараша статистикалык жактан айырмаланат.

Mann Whitney U тести катышуучулардын чектөөчү негизги жүрүм-туруму жана кадимки мугалимдин жүрүм-туруму өлчөмдөрү боюнча көз караштары кайсы топтордун ортосунда айырмаланарын аныктоо үчүн колдонулду. Жыйынтыгында, чектөөчү жетекчинин жүрүм-турумунун өлчөмүндөгү айырмачылыктар орто мектеп мугалимдеринин жана башка тармактардын ортосунда табылды. Бала бакча жана башталгыч мектеп мугалимдерине караганда, орто мектептердин мугалимдери мектеп директорлоруна терс көз карашта экени билинди. Мугалимдердин кадимки жүрүм-туруму боюнча орто мектептердин мугалимдери эң жакшы пикирде.

3.2.6. Мугалимдердин мекеме атмосферасына көз карашын мугалимдердин санына жараша салыштыруу

Мугалимдердин санына жараша мекеме атмосферасы боюнча мугалимдердин көз караштарын салыштыруу үчүн жүргүзүлгөн t-тест анализинин жыйынтыктары: Катышуучулардын мекеме атмосферасына көз карашы колдоочу жетекчинин жүрүм-туруму боюнча мугалимдердин санына жараша айырмаланбайт. Бирок, катышуучулардын көз карашы буйрукчул жетекчинин жүрүм-туруму; чектөөчү жетекчинин жүрүм-туруму; кадимки мугалимдин жүрүм-туруму, ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму жана кош көңүл

мугалимдин жүрүм-туруму боюнча мугалимдердин санына жараша статистикалык жактан айырмаланат.

Буйрукчул директордун жүрүм-турумуна мектептеги мугалимдердин саны 50дөн ашпаган учурга караганда, мугалимдердин саны 50-дөн көп болгон мектептерде терс көз карашта көбүрөөк экени аныкталды.

Чектөөчү директордун жүрүм-турумуна мектептеги мугалимдердин саны 50дөн ашпаган учурга караганда, мугалимдердин саны 50дөн көп болгон мектептерде терс көз караштары көбүрөөк экени аныкталды.

Мугалимдердин кадимки жүрүм-турумуна мектептеги мугалимдердин саны 50дөн ашпаган учурга караганда, мугалимдердин саны 50дөн көп болгон мектептерде оң көз караштары көбүрөөк экени аныкталды.

Ачык-айрым мугалим жүрүм-турумуна мектептеги мугалимдердин саны 50дөн ашпаган учурга караганда, мугалимдердин саны 50дөн көп болгон мектептерде оң көз караштары көбүрөөк экени аныкталды.

Кош көңүл мугалимдердин кайдыгер жүрүм-турумуна мектептеги мугалимдердин саны 50дөн ашпаган учурга караганда, мугалимдердин саны 50дөн көп болгон мектептерде терс көз караштары көбүрөөк экени аныкталды.

3.2.7. Мугалимдердин мекеме атмосферасына көз карашын мугалимдердин билим деңгээлине жараша салыштыруу

Мугалимдердин билим деңгээлине жараша мекеме атмосферасы боюнча көз караштарын салыштыруу үчүн жүргүзүлгөн Крускал Уоллистин анализинин натыйжалары:

Колдоочу жетекчинин жүрүм-туруму, буйрукчул жетекчинин жүрүм-туруму, мугалимдин кадимки жүрүм-туруму, ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму жана кош көңүл мугалимдин жүрүм-туруму боюнча айырмаланбайт. Чектөөчү жетекчинин жүрүм-турум өлчөмүнө катышуучулардын көз караштары алардын билим деңгээлине жараша статистикалык жактан айырмаланат. Mann Whitney U тести катышуучулардын чектөөчү жетекчинин жүрүм-турумуна карата көз караштары боюнча кайсы топтордун ортосунда айырмаланарын аныктоо жүргүзүлдү. Жыйынтыгында чектөөчү жетекчинин жүрүм-турумунун

өлчөмүндөгү айырмачылыктар колледждин бүтүрүүчүсү менен кесиптик окуу жайдын бүтүрүүчүсү жана университеттин бүтүрүүчүсү мугалимдеринин ортосунда чыккан. Мектеп директорлорунун чектөөчү жүрүм-турумуна келсек, колледждин бүтүрүүчүлөрү кесиптик лицейдин бүтүрүүчүлөрү менен университеттин бүтүрүүчүлөрүнө караганда оң көз карашта.

3.2.8. Мектептин жайгашкан жерине жараша мекеме атмосферасы боюнча мугалимдердин көз карашын салыштыруу

Мектептин жайгашкан жерине жараша мекеме атмосферасы боюнча мугалимдердин көз караштарын салыштыруу үчүн жүргүзүлгөн ANOVA анализинин натыйжалары:

Колдоочу жетекчинин жүрүм-туруму, буйрукчул жетекчинин жүрүм-туруму, чектөөчү жетекчинин жүрүм-туруму жана кош көңүл мугалимдин жүрүм-туруму өлчөмдөрү мектептин жайгашуу аймагына жараша статистикалык жактан айырмаланбайт. Кадимки мугалимдин жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму өлчөмдөрү мектептин мектептин жайгашуу аймагына жараша статистикалык жактан айырмаланат.

Мугалимдин кадимки жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдик жүрүм-турумунун өлчөмдөрүнүн айырмасы эң терс көз карашта болуп Ленин районунун мугалимдери жана эң жакшы көз карашта Свердлов районунун мугалимдери болгон.

ТӨРТҮНЧҮ ГЛАВА

ТАЛКУУЛОО жана СУНУШТАР

Бул изилдөөдө Кыргызстандагы мугалимдердин мектеп атмосферасы боюнча көз караштары аныкталып, бул көз караштар жынысына, жаш курагына, тажрыйбасына, предметтик тармагына, мектептин тибине, мектептеги мугалимдердин санына, билим деңгээлине жана мектептин жайгашкан жерине жараша салыштырылган. Катышуучулардын айтымында, мектеп директорлору

көбүнчө буйрукчул директордун жүрүм-турумун жана азыраак колдоочу директордун жүрүм-турумун көрсөтүшкөн. Мектеп директорлорунун экинчи кеңири тараган жүрүм-туруму чектөөчү директордун жүрүм-туруму болгон. Ушул себептен Кыргызстандагы мектеп директорлорунун жалпысынан буйрукчул жана чектөөчү стили бар жана алар колдоочу жүрүм-турумдарды азыраак кылышат деп айтууга болот. Буйрукчул негизги жүрүм-турумдардан болгон "үзгүлтүксүз жана тыгыз көзөмөл, автократиялык башкаруу, катуу башкаруу стили" жана чектөөчү негизги жүрүм-турумдардан болгон "ашыкча иш жүктөө, сабактан тышкаркы тапшырмалар" сыяктуу жүрүм-турумдар чындыгында баалуулукка негизделген жүрүм-турумга туура келбейт. Анткени мектептерде "кызматташтык, командалык иш, колдоочу лидерлик жүрүм-турум" колдонулушу керек.

Жалпысынан мекеме атмосферасы жагынан алганда, буйрукчул жана чектөөчү жүрүм-турум мектеп атмосферасына терс таасирин тийгизет, ал эми колдоочу жүрүм-турум мектеп атмосферасына оң таасирин тийгизет (Eshraghi, Narati, Ebrahimi, & Nasiri, 2011). Билим берүү мекемелери өзүнүн табияты боюнча кызматкерлердин билим деңгээли жогору болгон уюмдар. Билими жогору кызматкерлерге ылайыктуу лидерлик жүрүм-турум колдоочу лидерлик болуп саналат (Челик, 2003). Ушул себептен улам, бул мекемелердин башында турган жетекчилердин негизги милдети – буйрук берүү эмес, мекемелердин максаттарынын алкагында кызматкерлерине колдоо көрсөтүү (Айдын, 2000). Себеби бул уюмдарда чектөөчү жана буйрукчул жүрүм-турумдун эффективдүү болушу мүмкүн эмес (Челик, 2003).

Мектеп атмосферасынын ачык-айрым мугалимдердин жүрүм-туруму боюнча катышуучулардын көз карашында эркек мугалимдер аял мугалимдерге караганда мугалимдердин ачык-айрым жүрүм-турумуна оң көз карашта болгону тууралуу статистикалык айырма табылган. Кесиптештеринин катачылыгына сабырдуулук менен мамиле кылуу, бири-бирин колдоо, өз мектеби менен сыймыктануу, жаңы мугалимдерди оңой кабыл алуу, кесиптештеринин компетенттүүлүгүн сыйлоо сыяктуу маселелерде эркек мугалимдер аял мугалимдерге караганда позитивдүү мамиле кылганы аныкталган

Бизге чейинки гендердик өзгөрмө боюнча мектеп атмосферасын изилдеген изилдөөлөр ар кандай натыйжаларга жеткен. Түрк окумуштуулары Сезгин жана Кылынч (2011) жана Гүнбайдын (2007) изилдөөлөрүндө мугалимдердин мектеп атмосферасы жана гендердик көз караштары ортосунда олуттуу айырма жок. Окумуштуулар Байрак, Алтынкүрт жана Йылмаз (2014) тарабынан ушул эле шкаланы колдонулган изилдөөдө, директордун колдоочу жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдик жүрүм-туруму боюнча эркек мугалимдердин көз карашы менен буйрукчул директордун жүрүм-туруму тууралуу аял мугалимдердин көз карашында олуттуу айырма бар.

Катышуучулардын көз карашында жаш курагы жана тажрыйбасы боюнча айырма болгон жок. Демек, мугалимдердин директордун жүрүм-турумуна да, мугалимдин жүрүм-турумуна да көз карашы жаш курагы жана тажрыйбасы боюнча өзгөрүлбөйт деп айтууга болот. Ошол эле учурда мугалимдердин мектеп атмосферасын кабыл алуулары жаш курагына жана тажрыйбасына жараша статистикалык жактан айырмаланган изилдөөлөр да бар (Эрдоган, 2012; Байкал, 2007; Ишжан & Карабей, 2007; Караташ, 2008; Йылдырым, 2009; Чолак & Йылдырым, 2017). Байрак жана башкалар (2014) тажрыйбасы 5 жыл же андан аз болгон мугалимдер, алардын мектеп директорлору азыраак чектөөчү жүрүм-турум көрсөтүшөт деп ойлошот; Алар 6-15 жылдык тажрыйбасы бар мугалимдер 21 жана андан жогору тажрыйбасы бар мугалимдерге караганда азыраак кош көңүл мугалимдин жүрүм-турумун көрсөтүшөт деген жыйынтыкка келишкен. Йылмаз жана башкалар (2014) 10 жыл же андан аз тажрыйбасы бар мугалимдер 11 жыл же андан көп тажрыйбасы бар мугалимдерге караганда чын ыкластуу мугалимдик жүрүм-турумун көрсөтүшөт деген жыйынтыкка келишкен. Башка жагынан алып караганда, мугалимдердин мектеп атмосферасын кабыл алуусу жаш курагына жана тажрыйбасына жараша статистикалык жактан маанилүү айырманы көрсөтпөгөн изилдөөлөр да бар (Atakan, 2012; Gündüz, 2008; Acet, 2006; Nur, 2012).

Катышуучулардын колдоочу директордун жүрүм-туруму боюнча көз караштары предметтик тармагына жараша айырмаланат. Мектеп

директорлорунун колдоочу жүрүм-турумдарына эң жакшы көз карашта болгон көркөм сүрөт мугалимдери, ал эми терс пикирди дене тарбия мугалимдери түзөт.

Мугалимдин кадимки жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдин жүрүм-турумунун өлчөмдөрү боюнча катышуучулардын көз караштары предметтик тармагына жараша айырмаланат. Чет тил мугалимдери мугалимдин кадимки жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму боюнча терс көз карашта. Чет тил мугалимдеринин көз караштары башка предметтик мугалимдерден айырмасы бар. Ушул эле өлчөө шкаласын колдонгон Йылмаз жана башкалар (2014), Чолак жана Алтынкурт (2017), Erdoğan (2012) жана Шентүрк (2010) да изилдөөлөрүндө статистикалык маанилүү айырма бар экенин аныкталган. Бул изилдөөлөрдүн натыйжалары биздин изилдөөлөрдүн натыйжалары менен параллелдүүлүктү көрсөтөт. Башка жагынан алып караганда, мугалимдердин предметтик тармакка жараша статистикалык жактан маанилүү айырманы көрсөтпөгөн изилдөөлөр да бар (Ажет, 2006; Байкал, 2007; Йылдырым, 2009).

Чектөөчү директордун жүрүм-туруму жана мугалимдин чын ыкластуу жүрүм-туруму боюнча катышуучулардын көз караштары мектептин түрүнө жараша айырмаланат. Чектөөчү директордун жүрүм-турумунун өлчөмүндөгү айырмачылыктар орто мектеп мугалимдеринин жана башка түрдөгү мектептердин ортосунда. Бала бакча жана башталгыч мектеп мугалимдерине караганда орто мектептердин мугалимдери мектеп директорлоруна терс көз карашта. Мугалимдердин кадимки жүрүм-туруму боюнча орто мектептердин мугалимдери эң жакшы пикирде. Бул жерде эң терс пикирдеги бала бакча тарбиячылары менен оң пикирдеги орто мектеп мугалимдеринин ортосунда айырмачылык бар.

Ушул эле шкаланы колдонгон Чолак жана Алтынкурт (2017) изилдөөсүндө мектепке чейинки билим берүү мекемелеринин мугалимдери кесиптештерине түшүнүү менен мамиле кылып, мектепке тиешелүү чечимдерди кабыл алууда активдүүрөөк роль ойноорун көрсөтүп турат. Йылмаз жана башкалар (2014) ачык-айрым мугалим жүрүм-турумунда орто мектеп мугалимдеринин көз карашында, кош көңүл мугалимдин жүрүм-турумунда лицейдеги мугалимдеринин көз карашында олуттуу айырма бар деген жыйынтыкка келишкен.

Мектептеги мугалимдердин санына жараша директордун чектөөчү жүрүм-туруму, мугалимдин кадимки жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдин жүрүм-турумунун өлчөмдөрү боюнча катышуучулардын көз караштары айырмаланат.

Катышуучулардын мектеп атмосферасы боюнча көз караштары колдоочу директордун жүрүм-турумунун өлчөмү боюнча мектептеги мугалимдердин санына жараша айырмаланбайт. Бирок, буйрукчул директордун жүрүм-туруму, чектөөчү директордун жүрүм-туруму, кадимки мугалимдин жүрүм-туруму, ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму жана мугалимдин кош көңүл жүрүм-туруму боюнча катышуучулардын көз караштары мектептеги мугалимдердин санына жараша статистикалык жактан айырмаланат.

Чектөөчү жетекчинин жүрүм-турум өлчөмү боюнча катышуучулардын көз караштары алардын билим деңгээлине жараша айырмаланат. Катышуучулардын колдоочу директордун жүрүм-туруму, буйрукчул директордун жүрүм-туруму, чын ыкластуу мугалимдин жүрүм-туруму, ачык-айрым мугалимдин жүрүм-туруму жана мугалимдин кош көңүл жүрүм-турумунун өлчөмдөрү боюнча көз караштары билим деңгээлине жараша статистикалык жактан айырмаланбайт. Чектөөчү жетекчинин жүрүм-турум өлчөмү боюнча катышуучулардын пикирлери алардын билим деңгээлине жараша статистикалык жактан айырмаланат. Катышуучулардын чектөөчү жетекчинин жүрүм-туруму өлчөмүндөгү айырмачылыктар колледжди, кесиптик лицейди бүтүргөн жана университетти бүтүргөн мугалимдеринин ортосунда. Мектеп директорлорунун чектөөчү жүрүм-турумуна келсек, колледждин бүтүрүүчүлөрү кесиптик лицейдин бүтүрүүчүлөрү менен университеттин бүтүрүүчүлөрүнө караганда оң көз карашта.

Бул темада изилдеген башка изилдөөлөрдүн жыйынтыктарын карасак, Кылынч (2009), Субашы (2010) жана Аксу (2013) мектеп атмосферасын кабылдоодо мугалимдердин билим деңгээлине жараша көз караштары айырмаланарын аныкташкан. Түркоглу (2002), Баноглу (2009), Бал (2011), Агмир (2012), Билир жана Арслан (2016) мектеп атмосферасын кабылдоодо мугалимдердин билим деңгээлине жараша көз караштары айырмаланбагандыгын

талдап чыгышкан. Изилдөөнүн ар кандай натыйжаларын эске алуу менен, изилдөөнүн натыйжалары мугалимдин билим деңгээлине жараша мектеп атмосферасын кабылдоодо мугалимдердин көз караштары айырмаланат деп айтууга болот.

Катышуучулардын директордун колдоочу жүрүм-туруму, буйрук берүүчү жүрүм-туруму, чектөөчү директордун жүрүм-туруму жана мугалимдин кош көңүл жүрүм-турумунун өлчөмү боюнча көз караштары мектептин жайгашкан жерине жараша статистикалык жактан айырмаланбайт. Катышуучулардын мугалимдердин кадимки жүрүм-туруму жана мугалимдердин ачык-айрым жүрүм-туруму боюнча көз караштары мектептин жайгашкан жерине жараша статистикалык жактан айырмаланат. Мугалимдин кадимки жүрүм-туруму жана ачык-айрым мугалимдик жүрүм-турумунун өлчөмдөрүнүн айырмасы эң терс пикирде болгон Ленин районунун мугалимдери менен эң жакшы пикирдеги Свердлов районунун мугалимдеринин ортосунда экени аныкталды.

СУНУШТАР

“Кыргызстандагы мектеп атмосферасына карата мугалимдердин көз карашын аныктоо жана аларды түрдүү өзгөрмөлөр боюнча салыштыруу” темасындагы изилдөөнүн негизинде төмөнкү сунуштар берилди:

- Изилдөө Бишкек шаары менен гана чектелип калгандыктан, Кыргызстандын башка облус, шаарларда да ушундай изилдөөлөрдү жүргүзүп, пикирлерди алууга болот;
- Ушул сыяктуу изилдөөлөрдү жеке мектеп жана жогорку окуу жайлардын мугалимдери үчүн жасоого болот;
- Изилдөөдө Кыргызстандагы мектеп директорлорунун жалпысынан буйрукчул жана чектөөчү стили бар экени жана алардын колдоочу жүрүм-турумдары азыраак экендиги билгилүү болгон. Андыктан мектеп жетекчилери үчүн «Лидерлик», «Адам мамилелери», «Коомдук мамилелер», «Конфликтти чечүү»

жана «Мектеп атмосферасы» сыяктуу психологиялык, педагогикалык семинарлар жана курстар пландаштырылып, өткөрүлүүгө тийиш;

- Изилдөөгө катышкан мугалимдердин айтымында, мектеп жетекчилиги тарабынан талап кылынган бюрократиялык иштер мугалимдерге жүк болуп, алар окуу жүктөмүнөн ашып-ташып турат. Анткени мугалимдердин сабактан тышкары милдеттери өтө көп (комиссия мүчөлүгү ж.б.). Мектептеги күнүмдүк милдеттердин көптүгү кээде окуу-тарбия иштерине кедергисин тийгизет. Ошол себептүү мугалимдердин иштөө шарттарын жеңилдетүүнүн жолдорун издөө керек;

- Изилдөөдө мугалимдер «Мугалимдин кадимки жүрүм-туруму» өлчөмүндөгү 6 пункттун төртөөнө тез-тез, экөөнө кээде жооп беришкен. Катышуучулардын айтымында, алар мектептеги досторун үйлөрүнө чакыруу, мектептеги кесиптештеринин үй-бүлөсү менен таанышуу сыяктуу жүрүм-турумдарын азыраак көрсөтүшөт. Бул маселени чечүү үчүн ар кандай социалдык жана көңүл ачуучу иш-чаралар жүргүзүлсө, мугалимдер мектептен тышкары убакытты чогуу өткөрүп, пикир алмашышат;

- Кыргызстандагы мектептерге билимдүү жетекчи кадрларын берүү үчүн, Кыргызстандын жогорку окуу жайларында Билим берүүнү башкаруу боюнча магистрдик программаларды ачуу абдан маанилүү.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1996). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ahghar, G. (2008). The role of school organizational climate in occupational stres among secondary school teachers in tehran. *International Journal of Occupational Medicineand Environmental Health*, 21(4), 319-329.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Aksoy H. *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara.
- Albert, M. (1996). *What holds the modern company together?* Management And Individual Organizational Effectiveness, Harward Business Review, Special Press.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Aydın, M. (2019). *Eğitim Yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Hatipoglu Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bayrak, C., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *The Anthropologist*, 17(1), 81-91.
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt İklimi Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme Enstitüsü Yayınları.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. ve Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 570-588.
- Brass, D. J. (1984). Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization. *Administrative Science Quarterly*, 29(4), 518-539.
- Bryk A.S. ve Scheider B. (2002) *Trust in schools: a core resource for improvement* Published by: Russell Sage Foundation.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- California Department of Education (2011) *Making Sense Of School Climate* Sacramento: WestEd-Darling-Hammond L.
- Can, H. (2005). *Organizasyon yönetimi* (7. Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- Chirkina, T. A. ve Khavenson, T. K. (2017). Okul iklimi kavramın tarihçesi, PISA anketlerinde tanım ve ölçek yaklaşımları. *Rusya Eğitim Bakanlığı Dergisi 'Вопросы образования'. № 1. 207-229.*
- Clark, M. (2002). The relationship between employees' perceptions of organizational climate and customer retention rates in a major U.K. retail bank. *Journal of Strategic Marketing, 10*, 931-13.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Conley, S. (2006). Climate, school. In F. W. English (Edt.), *Encyclopedia of educational leadership and administration*, 153-155. California:Sage.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik* (6. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumu arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çinkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3), 353-371.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 33-71.
- Dalton, D. R., Todor, W. D., Spendolini, M. J., Fielding, G. J. ve Porter, L. W. (1980). Organization structure and performance: A Critical Review. *The Academy of Management Review, 5*(1),49-64.
- Dengiz, G. M. (2000). *Takım çalışması teknikleri (1. Basım)*. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Denison, D. R. (1990). Corporate culture and organizational effectiveness. *Braun-Brumfield Inc., United States of America, 24-25.*
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü - örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 169- 186
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Beta
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Eshraghi, H., Harati, S. H., Ebrahimi, K., ve Nasiri, M. (2011). The relationship between organizational climate and leadership styles of the managers of physical education offices in Isfahan province. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5*(12), 1985-1990.
- Freiberg, H. J. ve Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (11-29). Philadelphia: Falmer Press.

- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Genç N. ve Karcioğlu F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü, aşkale çimento örneği*. İstanbul: Karima Yayınları.
- Günbay, İ. (2003). School climate and its effects on high school teachers in different teaching categories. *Sosyal Bilimler Dergisi*, V. 171-182.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Halis M. ve Uğurlu Ö.Y. (2008) Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(2), 101-123.
- Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center. The University of Chicago.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K. ve Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K. ve DiPaola, M. (2009). *School improvement: A volume in research and theory in educational administration*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Hoy, W. K., ve Tarter, C. J. (1997a). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, secondary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., ve Tarter, C. J. (1997b). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- James, L. R. ve Jones, A. P. (1974), Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112.
- John, M. C. ve Taylor, V. J. W. (2002). Leadership approach, school climate, and teacher commitment: a philippine perspective. *Christian Education Journal. Talbot School of Theology*, 6NS(1), Spring.
- Johns, G. ve Saks, A. M. (2001). *Organizational behavior, understanding and managing life at work* (5th Edition). USA: Addison Wesley Longman.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37th Edition). Ankara: Nobel.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Kayri, M. (2009). The Multiple Comparison (Post-Hoc) techniques to determine the difference between groups in researches. *Firat University Journal of Social Science*, 19(1), 51-64.
- Kelley, R. C., Thornton, B. ve Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-25.

- Korkmaz M. (2011) İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 17(1), 117-139.
- Kozlowski, S. W. ve Doherty, M. L. (1989). Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 546-553.
- Kurt, T. ve Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Lawyer, E., Hall, D. ve Oldham, G. (1974). Organizational climate: Relationship to organizational structure, process and performance. *Organizational Behavior And Human Performance*, 11, 139-155.
- Litwin, G. ve Stringer, R. (1968). Motivation and organizational climate. Division of Research Graduate School of Business Administration. *Printed United States of America, Boston*, 29-146.
- Loukas, A., Roalson, L. ve Herrera, D. (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 13-22.
- Loukas, A., Suzuki, R. ve Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2012). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Martin, A.J. ve Marsh, H.W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 353 – 370.
- Memduhoğlu H. B. ve Şeker G. (2011). Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 12(1), 1 – 26.
- Mintzberg, H. (1993). Structure in fives: Designing effective organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- OECD (2010). Kyrgyz Republic 2010: *Lessons from PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS executive summary. organizational resistance. *Journal of Management*, 378-392
- Owens, R.G. ve Valesky, T.C. (2011). *Organizational Behavior in Education: Leadership and School Reform*. (10th edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Öge, S. (1996). *Örgüt iklimi* (Yüksek Lisans Tez). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özgenel, M. (2020). *Örgüt ve okul ikliminin tanımı ve önemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Palindrom Bilim, Kültür Eğitim Araştırma (2019). Okul İklimi www.okuliklimi.com adresinden 28.12.2021 tarihinde edinilmiştir.

- Peker, Ö. (1993). Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Pepper, K. ve Thomas, H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environment Research*, 5, 155-166.
- Pritchard, R. D. ve Bernard, W. K. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and satisfaction. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 9, 26-146.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*. New York: Pearson Education Inc.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855-2864.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G. and Macey, W. H. (2011). Perspectives on organizational climate and culture. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbooks in psychology®*. APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 1. Building and developing the organization (ss. 373-414). *American Psychological Association*.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Senge, M. P. (2006). *Beşinci disiplin* (Çev: İlideniz A., Doğukan A.). İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 743- 757.
- Şahin, A. (2021). Organizational culture and climate. *Educational administration: Theory and practice* (Edt: K. Yılmaz ve K. Demir). Ankara: Pegem Academy.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırması Vakfı Dergisi*, 4(9) , 1-12.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri, ve H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: explorations of a concept*. *Division of Research Graduate School of Business Administration, Printed United States of America*, 11-32.
- Tagiuri, R. ve Litwin G. H. (1968). Organizational culture: A key to financial performance. *Organizational Climate and Culture* (Edt: B. Schneider). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2018). *Kuramdan araştırmaya okul iklimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topçu, İ. (2019). *Okul iklimi ve okul kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Uğurlu, Z. (2015). *Okul örgütü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle school in P. R. China*. Masters' thesis, University of Regina, China.

- Yalçınkaya, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumu*. İzmir: E.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *The Anthropologist*, 18(2), 277-288.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: 3(1), 1-11
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal Beceri Envanteri* El Kitabı. Ankara: Asıl Yayınevi.
- Zheng, W., Yang, B. ve Mclean, G.N. (2009). Linking organizational culture, structure, strategy, and organizational effectiveness: Mediating role of knowledge. *Management. Journal of Business Research*, 1(9), 763-771.
- Александров, Д.А., Иванюшина, В. А., Ходоренко жана Тенишева К. А. (2018). *Школьный климат*. Москва. Издательство 'Высшей школы экономики'.
- Бообекова К. жана Эшенкулова К. (2021). Кыргыз Республикасындагы билим берүүдөгү проблемалардын терс метафораларда чагылдырылышы. Б.Сыдыков *Кыргыз-Өзбек Эл аралык университетинин журналы*. 3(72), 158-170.
- Чиркина Т. А. жана Хавенсон Т. К. (2017). Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA. *Журнал Минобразования России 'Вопросы образования'*. № 1. 207-229.
- Егорова В. Н. жана Алексеева Ф. И. (2016). Психологическая защищенность педагога как показатель благоприятного психологического климата образовательной среды. г.Якутска. *Журнал "Столичное образование"*, 1(10) 2016 г.
- Гусева Ю. Е. Жана Николаева К. М. (2020). Личность педагога и психологический климат в коллективе. Челябинский мамлекеттик университеттин илимий журналы, 1(42), 2020.
- Иманкулова С. Э. жана Шевцова В. С. (2021). Благоприятный морально-психологический климат как фактор эффективной деятельности. И. Арабаев университетинин журналы, Сборник магистрантов. 2021.
- Закон КР от 30 апреля 2003 года № 92 "Об образовании"
- Лутошкин, А. Н. (1988). *Эмоциональный потенциал коллектива*. Москва: Издательство «Знание».
- Шевцова В. С. (2021). Особенности создания морально-психологического климата в классе. И. Арабаев университетинин журналы, Сборник магистрантов. 2021.

EKLER

Ek 1 - Ölçek Kullanma İzni

10 Ocak 2021

Sayın Nazgöl MOLDOBOLOTOVA
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

Yapacağınız çalışmada kullanma izni talep ettiğiniz, *Örgüt İklimi Ölçeğini* çalışmanızda kullanma iznine sahipsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.



Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

İletişim:
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Merkez Kampus KÜTAHYA
Telefon: 0 274 265 20 31 / 4572
Faks: 0 274 265 20 57
Web: <https://kursadyilmaz.blogspot.com/>

Ek 2 - Ölçek

МЕКЕМЕ КЛИМАТЫ ШКАЛАСЫ						
Түшүндүрмө: Бул бөлүмдө орун алган жооптор туура же жаңылыш деп эсептелбейт. Сураным, төмөнкү суроолорду окуп чыгып, ар бир суроого сиздин пикириңизди чагылдырган вариантты белгилеңиз. Ар бир суроого жооп берил жатып, сезимдериңизди жана ойлоруңузду уура чагылдырууга кам көрүңүз. Бул жерде сиздин пикириңиз маанилүү. Сиз белгилеген жоопторуңуз шкаланын ийгилигин арттырат. Абтынуулдуу бөлүп, анкетата жооп бергениңиз үчүн алдын ала ыраазылык билдиребиз.						
					Шкала	
					1. Чанда болот 2. Кээде болот 3. Көбүнчө болот 4. Дайыма болот	
Бул мектепте					1 2 3 4	
1	Мектептин директору мугалимдерге дайыма жардам берет.	☐	☐	☐	☐	1
2	Мектептин директору конструктивдүү сын айтат.	☐	☐	☐	☐	2
3	Мектептин директору мугалимдерди сындоганда, себебин да түшүндүрөт.	☐	☐	☐	☐	3
4	Мектептин директору мугалимдердин сунуштарына көңүл бурат.	☐	☐	☐	☐	4
5	Мектептин директору мугалимдердин жеке жашоосуна кам көрөт.	☐	☐	☐	☐	5
6	Мектептин директору мугалимдерге бирдей мамиле кылат.	☐	☐	☐	☐	6
7	Мектеп директору мугалимдерге жакшы сөз сүйлөйт.	☐	☐	☐	☐	7
8	Мектептин директорун түшүнүү оңой.	☐	☐	☐	☐	8
9	Мектептин директору мугалимдерди ар бир мүмкүнчүлүктө колдой тургандыгын сездирет.	☐	☐	☐	☐	9
10	Мектептин директору мектепти темирдей бекем тартип менен башкарат.	☐	☐	☐	☐	10
11	Мектеп директору мугалимдерден мектепке аз убакытта келишин (кол койдуруу ж.б.) талап кылат.	☐	☐	☐	☐	11
12	Мектеп директору мугалимдердин класстын иштерин катуу көзөмөлдөйт.	☐	☐	☐	☐	12
13	Мектеп директору мугалимдерди катуу көзөмөлгө алат.	☐	☐	☐	☐	13
14	Мектеп директору сабактын планын текшерет.	☐	☐	☐	☐	14
15	Мектеп директору бийликчил?	☐	☐	☐	☐	15
16	Мектеп директору мугалимдердин ар бир ишин көзөмөлдөп турат.	☐	☐	☐	☐	16
17	Мектептеги күнүмдүк иштердин көптүгү билим берүүнү жана окутууну үзгүлтүксүз үчүрөт.	☐	☐	☐	☐	17
18	Мугалимдердин сабактан тышкары милдеттери өтө көп (комиссиянын мүчөсү ж.б.).	☐	☐	☐	☐	18
19	Мектеп администрациясы талап кылган канцелардык жумуштар (бюрократиялык иш) мугалимдерге оорчулук келтирет.	☐	☐	☐	☐	19
20	Мектеп жетекчилеринин колдоосу мугалимдердин иш кагазын жеңилдетет.	☐	☐	☐	☐	20
21	Мугалимдер иштин көптүгүнөн таяшат.	☐	☐	☐	☐	21
22	Мугалимдер башка мугалимдер менен жакын дос / жакшы мамиледе.	☐	☐	☐	☐	22
23	Мугалимдер кесиптештерин үйлөрүнө чакырышат.	☐	☐	☐	☐	23
24	Мугалимдер кесиптештеринин үй-бүлөсү менен тааныш.	☐	☐	☐	☐	24
25	Мугалимдер мектепте бири-бири менен аралашып көңүлдүү эс алышат.	☐	☐	☐	☐	25
26	Мугалимдер көңүл ачуу үчүн чогулушат.	☐	☐	☐	☐	26
27	Мугалимдер үзгүлтүксүз социалдашып турушат.	☐	☐	☐	☐	27
28	Мугалимдер кесиптештерине социалдык колдоо көрсөтүшөт.	☐	☐	☐	☐	28
29	Мугалимдер өз иштерин көңүлдүү аткарышат.	☐	☐	☐	☐	29
30	Мугалимдер иштерин бүтөр-бүтпөс мектептен кетишет.	☐	☐	☐	☐	30
31	Көпчүлүк мугалимдер кесиптештеринин каталарына сабырдуулук менен мамиле кылышат.	☐	☐	☐	☐	31
32	Мугалимдер бири-бирин колдоп турушат.	☐	☐	☐	☐	32
33	Мугалимдер өз мектеби менен сыймыктанышат.	☐	☐	☐	☐	33
34	Мектепке жаңы келген мугалимдерди кесиптештери оңой кабыл алышат.	☐	☐	☐	☐	34
35	Мугалимдер кесиптештеринин компетенттүүлүгүн сыйлашат.	☐	☐	☐	☐	35
36	Өткөрүлгөн чогулуштар пайдасыз.	☐	☐	☐	☐	36
37	Көпчүлүккө каршылык көрсөткөн азчылык тобу ар дайым бар.	☐	☐	☐	☐	37
38	Мугалимдер эреже бузган кесиптештерине топтук кысым көрсөтүшөт.	☐	☐	☐	☐	38
39	Мугалимдер чогулуштарда темадан алышташат.	☐	☐	☐	☐	39

Ek 3 – Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni

КЫРГЫЗ-ТУРК МАНАС" УНИВЕРСИТЕТИ	25 ЖЫЛЫ	KIRGIZISTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU		
№: R.30.2021/BAYEK – 8838 Konu: BAYEK Başvuru hk.		Bişkek 25/06/2021
REKTÖRLÜK MAKAMINA (Edebyat Fakültesi Dekanlığı'na)		
Sayın Nazgül MOLDOBOLOTOVA		
<i>"Kırgızistan'da okul iklimi konusunda öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi" ve işletli değişkenlere göre karşılaştırılması" konulu başvurunuz kurulumuzun 23.06.2021 tarih 2021-02.06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, araştırmanın etik yönden uygunluğuna karar verilmiş ve alınan karar ekte gönderilmiştir.</i>		
Bilgilerinize arz ederim.		
<i>Doçent</i> 25.06.2021 <i>ATY</i>		<i>Kürşad Yılmaz</i> Prof. Dr. Kürşad YILMAZ Kurul Başkanı

Ek – BAYEK Kurul Kararı (1 sayfa)



BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 23 Haziran 2021
Toplantı No: 2021-2
Karar No: 6

KTMÜ Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nazgül MOLDOBOLOTOVA'nın "Kirgizistan'da Okul İklimi Konusunda Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması" isimli yüksek lisans tez çalışması için yapmış olduğu bilim etiğine uygunluk izni başvurusu değerlendirilmiş ve oybirliği ile etik açıdan uygun BULUNMUŞTUR.

		Uygundur	Uygun Değildir ¹
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ	Başkan		☐
Prof. Dr. Yasin BOYLU	Başkan Yardımcısı	12/11/21	☐
Prof. Dr. Muhammet KAMALI	Üye		☐
Prof. Dr. Kadir ARDIÇ	Üye		☐
Prof. Dr. Recai DOĞAN	Üye		☐
Prof. Dr. Zarlık MAYMEKOV	Üye		☐
Prof. Dr. Askarbek TULOBYEV	Üye		☐

¹ Uygun bulunmaması durumunda gerekçeleri içerek bir raporun sunulması gerekir.

Ek 4 – Özgeçmiş

**ӨМҮР БАЯН
ÖZGEÇMİŞ
(12 punto- bold)**

Туулган жери, жылы	:	Токтогул р-у, Өзгөрүш айылы	10.06.1980
Билим берүү мекемелери	:	Баштаган жылы	Бүтүргөн жылы
			Билим берүү мекемелердин аталышы
Орто мектеп/ лицей	:	1986	1997
			Өзгөрүш мектеби
Бакалавриат	:	1997	2002
			Кыргыз-Түрк “Манас” университети
Магистратура	:	2018	2022
			Кыргыз-Түрк “Манас” университети
Үй бүлөлүк абалы	:	Үй-бүлөлү	
Билген чет-тилдери жана дңгээли	:	Түркчө Англисче	Жакшы Орто
Иштеген жери	:	Ишке кирген күнү жана иштен бошогон күнү	Иштеген жеринин аталышы
		2005-2007	КР Билим берүү министрлиги
		2007-азыркы күндө	Кыргыз-Түрк “Манас” университети
Өз өлкөсүндө жана чет өлкөдө катышкан илимий жыйындары	:	13. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi İCONTE 2022.	
Басылган илимий эмгектери	:	‘Determining Teachers’ Views On The Organizational Climate In Kyrgyzstan’ аттуу макала. Universum dergisi	