



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ VE TAKIM ALGILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**TUBA BAKAN**

**DENİZLİ 2022**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ VE TAKIM ALGILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Tuba BAKAN**

**Danışman**

**Doç. Dr. Özen YILDIRIM**

## TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı – Eğitim Yönetimi Bilim Dalı öğrencisi Tuba BAKAN tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ VE TAKIM ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Özen YILDIRIM  
Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun  
..... /...../ 2022 tarih ve .....sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ  
Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde bilgisi ve ilgisiyle bana desteklerini sunan danışmanın Doç. Dr. Özen Yıldırım'a, anketlerin dağıtılması sürecinde büyük yardımlarda bulunan yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu süreçte bana daima yardımcı olan, alışabilmem için her ortamı sunan, her zaman motive eden ve desteklerini esirgemeyen öncelikle değerli annem Gülsüm Bakan'a ve babam Halil Bakan'a, kardeşlerim Bahattin Bakan ve Abdullah Bakan'a teşekkür ederim.

Tuba BAKAN

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Tuba BAKAN

## ÖZET

### Öğretmenlerin Okul İklimi ve Takım Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BAKAN, Tuba

Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,  
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Doç. Dr. Özen YILDIRIM

Ocak 2022, 68 sayfa

Bu çalışmadaki amaç, Denizli iline bağlı Pamukkale ilçesi içerisinde farklı kademelerde görevli durumda olan öğretmenlerin okul iklimleri ile takım algılarının cinsiyet türleri, yaş, branşlar, eğitim kurumu türleri, kıdem, eğitim düzeyleri biçimindeki değişkenler bağlamında farklılıklar gösterip göstermediğini, bununla birlikte okul iklimleriyle öğretmen bireylerin takım algıları arasında bulunan ilişkilerin hangi düzeylerde bulunduğuna yönelik incelemeler yapmaktır.

Bu çalışma tarama modelleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışma grubu, Denizli iline bağlı Pamukkale ilçesi içerisinde tüm kademelerde görevli durumda olan 332 öğretmenin katılımıyla oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında ‘Kişisel Bilgi Formu, Takım Algısı Ölçeği ve Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği’nden’ faydalanılmıştır. Elde edilmiş olan verilerin çözümlenmesi noktasında SPSS istatistik programına başvurulmuştur. Araştırma verilerinin analizi için; frekans ve yüzde, standart sapma, ortalama, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (One way Anova), Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi ve takım algılarının genellikle yüksek düzeyde olduğuna; öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının kişisel özelliklere göre anlamlı fark gösterdiğine fakat takım algılarının eğitim düzeyi, kıdem ve branşa göre farklılık göstermezken cinsiyet yaş ve okul türlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen bireylerin okul iklimleri ve takım algılarının arasında anlamlı, olumlu yöne sahip ve orta düzeyli bir ilişkinin yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul iklimi, Takım Algısı, Öğretmen.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
PROJE ONAY SAYFASI -----	iii
TEŞEKKÜR -----	iv
ETİK BEYANNAMESİ -----	v
ÖZET -----	vi
İÇİNDEKİLER -----	viii
TABLolar DİZİNİ -----	xi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ -----	1
1.1. Problem Durumu -----	1
1.1.1. Problem Cümlesi -----	3
1.1.2. Alt Problemler -----	3
1.2. Araştırmanın Amacı -----	4
1.3. Araştırmanın Önemi -----	4
1.4. Sayıtlar -----	7
1.5. Sınırlılıklar -----	7
1.6. Tanımlar -----	7
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR -----	8
2.1. Okul İklimi -----	8
2.2. Okul İkliminin Boyutları -----	11
2.3. Takım -----	12
2.3.1. Problem Çözme Takımları -----	13
2.3.2. Çapraz Fonksiyonlu Takımlar -----	14
2.3.3. Kendi Kendini Yöneten Takımlar -----	14
2.3.4. Sanal Takımlar -----	14
2.4. Takım Çalışması -----	14
2.4.1. Takım Çalışmasının Olumlu Yönleri -----	15
2.4.2. Takım Çalışmasının Olumsuz Yönleri -----	16
2.5. Etkili Takımın Özellikleri -----	17
2.5.1. Açık İletişim -----	17

2.5.2. Paylaşılan Amaç ve Vizyon	-----	18
2.5.3. Yaratıcı Faydalı Çatışma	-----	18
2.5.4. Uygun Çalışma Yöntemleri	-----	18
2.5.5. Karşılıklı Güven	-----	18
2.5.6. Uygun Liderlik	-----	19
2.5.7. Düzenli Aralıklarla Gözden Geçirme ve Değerlendirme	-----	19
2.5.8. Kişisel Gelişime Fırsat Vermek ve Teşvik Etme	-----	19
2.6. Eğitimde Takım Çalışması	-----	19
2.7. İlgili Araştırmalar	-----	21
2.7.1. Okul İle İlgili Araştırmalar	-----	21
2.7.2. Takım Algısıyla İlgili Çalışmalar	-----	22
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	-----	25
3.1. Araştırmanın Modeli	-----	25
3.2. Çalışma Grubu	-----	25
3.3. Veri Toplama Aracı	-----	26
3.4. Verilerin Analizi	-----	28
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	-----	30
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	-----	30
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	-----	30
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	-----	31
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	-----	31
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	-----	42
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	-----	46
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER	-----	49
5.1. Tartışma ve Sonuç	-----	49
5.2. Öneriler	-----	51
KAYNAKÇA	-----	52
EKLER	-----	57
ÖZGEÇMİŞ	-----	59



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı	25
Tablo 3.2. Takım Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları ile Örgütsel İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarının Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi	28
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları	30
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Takım Algıları	31
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analiz Bulguları	31
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Analiz Bulguları	33
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul iklimi algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analiz Bulguları	34
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Analiz Bulguları	36
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Analiz Bulguları	38
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türlerine Göre Analiz Bulguları	40
Tablo 4.9. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analiz Bulguları	42
Tablo 4.10. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Analiz Bulguları	43
Tablo 4.11. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analiz Bulguları	43
Tablo 4.12. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Analiz Bulguları	44
Tablo 4.13. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Analiz Bulguları	45
Tablo 4.14. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türlerine Göre Analiz Bulguları	46
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Okul İklimi Algularıyla Takım Alguları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi	47

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, çalışmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Okullar, toplum üzerinde son derece büyük bir etkiye sahip olan ve toplumdan etkilenen bir eğitim kurumu olması sebebiyle bu alanda çalışma yapmış araştırmacıların ilgisini çekmiştir. İnsan dünyaya geldiği günden itibaren eğitim ihtiyacı vardır. Bu eğitimle daha iyi yaşam koşullarına sahip olma, kendinden sonra gelecek nesillere daha yaşanabilir bir alan bırakmış ve ihtiyaçlarını gidermiştir. Rahat yaşam standardına sahip toplumlara baktığımızda bu toplumların eğitim seviyelerinin yüksek olduğunu görebiliriz. Birey yaşamda var olduğu müddetçe kendini farklı örgüt gruplarının içinde bulur. Bu örgüt gruplarından bir tanesi de eğitim örgütleridir. Toplumların daha iyi hale gelebilmesi, toplumu oluşturan her bireyin daha iyi olabilmesi, genel geçer bilgi ve değerlerin yeni nesillere ulaştırılması, daima değişen ve her alanda atılan yeni adımlara ayak uydurabilmek ve bu adımların bir ayağı olabilmek için okullar önemli bir örgüttür. Doğada var olan her nesnenin, her bireyin kendine özgü özelliklerinin ve yapısının var olduğunu düşünürsek bir eğitim örgütü olan okulların da kendine özgü bir yapısı ve bu yapıdan etkilenen bir ikliminin var olduğunu söyleyebiliriz. Okullarda var olan bu iklim okuldaki olumlu ve olumsuz durumlardan etkilenebildiği için bu etkiyi okul varlığını tamamlayan değerli yapı taşı olan öğretmenleri de olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Eğitim örgütleri hedeflerine ulaşabilmek için bu örgüt içerisinde var olan öğretmenlerin üretkenliği önemlidir. Olumlu bir okul ikliminin var olduğu eğitim örgütlerinde öğretmenlerin motivasyonu, ilgisi ve başarısı daha da artmaktadır. Bu sebeple belirlenen hedeflerin gerçekleşmesini isteyen okul yöneticisi okullarında bu olumlu okul iklimini oluşturmalıdır. Okul iklimi, okulda bulunan paydaşların davranış şekillerini etkileyen her okulun kendine ait olan özelliklerini içerir (Şenel ve Buluç, 2016). Okul iklimi, okul örgütünün bireye özgü olan kişiliği şeklinde kabul görebilir (Çelik, 2012).

Tanrıoğen (2018) “Takım, bir örgüt içerisinde ortak bir amacı gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen ve karşılıklı olarak birbirlerini etkileyen ve birbirlerine bağlı olan

bir işgören grubudur.” Takım içerisindeki fertlerin uyumu ortaya çıkardığı ürünün niteliğini etkiler. Gelişen ve değişen dünyada teknolojinin sürekli gelişmesiyle ferdi çalışmaların takım çalışmasından daha üstün başarıya sahip olmadığı görülmüştür (Çetin, 1998). Takım sadece bir insan topluluğu değildir. Takımı diğer gruplardan ayıran üyeleri arasındaki etkileşim, takım ruhu ve dayanışmadır (Balcı, 2005; Başaran 1993 ). Takımdaki bireyler birbirlerinin farklılıklarını ortaya koyarlar ancak bu farklılıklardan bir bütün oluştururlar. Takım çalışması, aynı yerde çalışanların iş ve fiillerinin koordinasyonu ve ortak çalışma yapmaları anlamına gelir (Aksu, 2002). Okullarda öğretmenler arasındaki koordinasyon ve işbirlik bu açıdan önemlidir. Sürekli yenilenen ihtiyaçlara yanıt veren bir eğitime ulaşabilmek için takım çalışması güçlü bir araç olarak kullanılabilir (Gökçe, 2009).

Hayat bir ekip işidir. Eğitim örgütü olan okullar da bu ekip ruhunun yaşatıldığı alanlardır. Okullarda öğretmenler arasında geliştirilecek ekip ruhu okul iklimini doğrudan etkileyen önemli bir etmendir. Öğretmenler arasında oluşan takım ruhu öğretmenlerin yaratıcılıklarını artırır. Var olan sorunlara ya da oluşabilecek sorunlara karşı daha kolay çözümcü olurlar. Öğretmenlerin bir takım olarak takım ruhuyla hareket edebilmesi okul iklimini olumlu yönde etkiler. Olumlu bir okul ikliminde öğretmen de öğrenciler de kendilerini daha değerli hissederler.

Takım çalışması okulların gelişimi ve kalitesi açısından önemlidir. Okulların takım olarak çalışması okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır Okullarda başarılı bir takım çalışması yapılabilmesi için öncelikle okuldaki önemli faktör olan öğretmenlerin takım ruhunun geliştirilmesi, takım algı düzeylerinin güçlendirilmesi gerekir. Öğretmenlerin takım algısı, takım çalışmalarının oluşmasına ya da oluşmamasına sebep olmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin takım algısı düzeyi ölçülmelidir. Takım algısının düşük olması okuldaki birlik ruhunu etkileyecektir. Birlik ruhunun oluşturulamaması okulda yapılacak çalışmaları olumsuz yönde etkiler. Bu olumsuzluk havası da okul iklimine yansıtacaktır. Öğretmenlerin okul iklimi ile takım algıları arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışıldığı bu çalışma bu bağlamda önemlidir.

Eğitim kurumları içerisinde oluşturulmuş olan pozitif iklimler, bu kurumların bünyesinde yer alan çalışanların tamamını olumlu bir biçimde etkilemektedir. Konuya ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmalarda da kendilerini güven içinde hisseden, eğitim kurumlarında yer alan kişilerin tamamıyla etkileşim halinde olan ve buldukları ortamlarda mutlu olan öğretmenlerin görevlerinde çok daha etkili oldukları, kendilerini geliştirebilmek için yoğun emek sarf ettikleri görülmüştür (Balay, 2010). Yine içerisinde yer aldıkları ortamlara etki edebildikleri, aynı ortamlardan da etki gördükleri, özgünlük ve

yaratıcılık içeren fikirler öne sürdükleri, görevli oldukları okullardaki sorunlar ile alakalı çözümler getirebildikleri, okullarına yönelik pozitif bakışlara sahip oldukları ve kendilerini okullarının birer parçası şeklinde algıladıkları ortaya çıkarılmıştır (Akbaba & Erdoğan, 2014).

Eğitim örgütleri türleri bakımından amaçlar, programlar, işleyişler ve kadrolar anlamında benzerliklere sahip olsalar da bu kurumlar içerisinde görev yapan çalışanların iletişim şekilleri, çalışan davranışları ve örgüt iklimleri anlamında farklılıklar gösterirler. Bu farklılıkların en önemli nedenleri arasında eğitim kurumu yöneticilerinin kurumlarını yönetme esnasında sergiledikleri tutumlar ve yaklaşımlar bulunmaktadır (Diş, 2015). Bu bağlamda öğretmen bireylerin ortaya koydukları performansların eğitim kurumu çeşitleri açısından farklılık göstermesinin nedeni olarak eğitim yöneticilerinin öğretmenlere verdikleri moral, motivasyon ve bunlarla beraber etkili iletişim unsurları kabul edilebilir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında gerçekleşmekte olan etkili iletişim, pozitif iklimlerin ortaya çıkmasında belirleyici bir unsur niteliğine sahiptir. Kurum içerisinde hakim olan etkili iletişim, öğretmenlerin ve dolaylı olarak öğrencilerin performansları ve başarıları üzerinde de son derece olumlu katkılar sunmaktadır (Gün, 2016).

Araştırma öğretmenlerin takım algıları ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyamaya çalışmaktadır. Takım çalışması ve okul iklimi hakkındaki çalışmalar incelendiğinde doğrudan bu ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma bulunamamıştır. Bu sebeple bu çalışma alana katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışma gereklidir.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi: Öğretmenlerin okul iklimi ve takım algıları farklı değişkenlere göre nasıl değişmektedir ve okul iklimi ve takım algısı arasında ilişki var mıdır?

### **1.1.2. Alt Problemler**

Alt problemlerimiz şunlardır:

1. Öğretmenlerin okul iklimi algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin takım algıları nelerdir?

3. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları kişisel özelliklerine (Cinsiyet Türleri, Yaş, Branşlar, Okul Türleri, Kıdem, Eğitim Düzeyleri) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin takım algılarına ilişkin görüşleri kişisel özelliklerine (Cinsiyet Türleri, Yaş, Branşlar, Okul Türleri, Kıdem, Eğitim Düzeyleri) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin okul iklimi ve takım algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bir ülkedeki toplumun eğitim alanındaki gereksinimleri okul tarafından karşılanır. Okulun hedeflerini gerçekleştirebilmesi için de öğretmenlerin kendilerini bu örgütün bir üyesi, bu takımın bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir. Ancak bu şekilde olursa okuldaki öğretmenler ulaşılmak istenilen hedefleri kendi hedefleriymiş gibi görebilir. Gün geçtikçe değişen ve gelişen hızlı bilimsel gelişmeler ışığında sürekli yenilenen bilgiler artık bireylerin tek başlarına değil bir takım olarak başarıda hareket etmesine gereklilik sağlamaktadır. Bu yüzden okuldaki öğretmenlerin kendilerini bir takımın üyesi olarak görmeleri bu konudaki algılarının yüksek olması okuldaki başarıyı etkileyecektir. Okulun havası anlamına gelen okul iklimi de öğretmenden etkilenen bir yapıya sahip olduğu için öğretmenler arasındaki bu uyum okula yansıtacaktır. Olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissettikleri ve daha iyi çalıştıkları bir ortam sağlar. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin takım algılarındaki değişikliğin okul iklimiyle ilişkisi ortaya koymaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Örgüt iklimlerinin meydana gelmesinin en temelinde kişilerin algıları yer almaktadır. Doğru, yanlış, iyi ve kötü şeklinde temel yargıların, bireyden bireye değişim gösteren yargılar olduğu ifade edilmektedir. Var olan bu değişiklikler bütün bireylerin örgüt iklimi olgusunu değişik biçimde algıladıklarına işaret etmektedir. Bireyler, durumlara ilişkin değişken unsurları algılamakta tarafsız tutumlar sergilemekten ziyade, içerisinde buldukları psikolojik yapılar doğrultusunda tutum belirler ve bu tutumlar çizgisinde reaksiyon gösterirler (Aksu, 2002).

Bundan dolayı örgüt iklimi kavramını konu edinen araştırmacılar, çalışma ortamları içerisinde kişilere neleri iyi, neleri kötü şeklinde algıladıklarını sormak yerine; neler gördüklerini sormaktadırlar. Bütün bunların çerçevesinde örgütsel iklimin; a) yönetici bireylerin liderlik vasıflarından etkilenen, b) personellerce yaşanan, c) kişilerin davranış ve

eylemlerine etki eden, d) bütünsel algılar odaklı bir kavram şeklinde tanımlaması yapılabilir (Gündüz, 2008).

Örgütsel yapılar içerisinde çalışanların birbirlerine yönelik tutumları, örgütlere yönelik tutumları ile aidiyet duyguları üstünde eğitim kurumlarındaki yöneticilerin örgütteki çalışanlarla olan iletişimlerinin nitelikleri son derece büyük öneme sahiptir. Başka bir ifade ile yönetici bireylerin iletişim becerilerine dair nitelik düzeyinin, örgüt çalışanlarının örgütsel amaçları gerçekleştirebilmelerinde oldukça önemli etkilerinin bulunduğu ifade edilebilir. Örgütsel yapılar içerisinde sağlıklı düzenlerin tesis edilebilmesinde söz konusu bu becerilerin etkili ve yerinde kullanılmalarının önemi bir hayli büyüktür. Bundan dolayı yönetime ilişkin akademik bilgilere ve etkili iletişim becerilerine sahip durumda olan yönetici bireyler, örgütsel yapıların süreklilikleri, etkililikleri ve gelişimleri açısından çok önemli belirleyiciler olmakta, örgütlerinin her anlamda ilerlemeleri için çalışanları da bu ilerlemelere ikna edebilmektedirler (Diş, 2015).

Eğitim örgütlerinin, açık ve sosyal sistemler olmakla beraber; kendilerine özgü iklimlere sahip oldukları söylenebilir. Eğitim kurumları kimliklerini oluşturma sürecinde formal ve informal değerler arasında bulunan kültür, ahlak ve belli başlı normları kullanmaktadır. Bu kimliklerin oluşturulması görülebilir ve görülemeyen etkenlerin etkileşimleri sonucunda olmaktadır. Örgütsel yapıların görülebilen kısımları, örgütlerin yapıları ile amaçları, yönetici otoriteleri, unvanlar ve personel politikaları örgütsel yapıların karakterlerini gözler önüne sermektedir. Bunlarla birlikte örgütlerdeki çalışanların örgüt yöneticileri ile olan iletişimleri, davranış ve eylemleri, örgütsel yapıya yönelik aidiyet ve güven duyguları, örgütlerde bulunmakta olan hiyerarşik yapılar ile eğitime ve öğretime ilişkin programlar örgütsel yapıların karakterlerini belirleme niteliğine sahip diğer kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Gün, 2016).

Okullarda ekip çalışmasının öneminin her geçen gün artması ve kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte grupların sürekli yenilik ve iyileştirme arayışları, yönetim ve okullarda önemli gelişmeleri beraberinde getirmektedir. Bu durum ekip çalışmasını yönetici ve öğretmenlerin ilgi odağı haline getirmekte ve ekip çalışmasının önemini artırmaktadır. Takım çalışması ile çalışanların yeni fikir üretme ve problem çözme becerileri geliştirilir (Şimşek, 2001) ve bu yeteneklerin bireylerden örgüt yararına kullanılması için gerekli ortam oluşturulur (Merter, 2006). Bireylerin duygularını tatmin eden, farklı bakış açılarına izin veren ve işi devam ettiren takım sinerjisi sayesinde çalışanların morali yükselir, daha uygulanabilir kararlar alır ve zamandan tasarruf sağlar (Cafıoğlu, 1996). Ekip çalışması, okulun büyümesi için seviyeler ve öğretmenler arasındaki

sınırları ortadan kaldırarak iletişimi geliştirmeye ve yüksek düzeyde okul başarısı elde etmeye yardımcı olabilir. Sonuç olarak, eğitim sürecinde yer alanlar okula üye olmaktan mutluluk duymakta ve bu da okulun etkinliğini artırmaktadır (Gökçe, 2009).

Her okulun kendine özgü bir iklimi, havası vardır. Okulun iklimini etkileyen etmenler arasında öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenler arasında oluşan olumlu sinerji okuldaki çalışmaların daha verimli olmasını sağlar. İletişim kanallarının daha etkin kullanılmasını daha yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını, problemlerin daha kolay çözüme ulaşmasını sağlar. Kendilerini okulun bir parçası olarak gören öğretmenler, takımın başarısızlığından kendilerini sorumlu hissederler. Ekip çalışması, örgütün başarısında neşe veya gurur duymaya yol açar. Böylece birey yalnızca kendisini bir parçası olarak gördüğü bütüne yönelir (Başkan ve Aydın, 2000). Bu yüzden öğretmenlerin takım algılarının ortaya çıkması gerekmektedir.

Eğitim kurumlarında takım çalışması gün geçtikçe daha da önem kazanmakta ve önemli gelişmelere temel hazırlamaktadır. Okullar da TKY ile eğitim daha kaliteli hale getirilmeye çalışılmaktadır. Takımların amacı eğitim örgütü okullarda yalnızca sorun çözmek değil, örgüt için yeni yollar, yeni anlayışlar da geliştirmeye çalışmaktır. Bu sebeple takım çalışması öğretmenlerin de ilgisini çekmektedir. Bu araştırma da öğretmenlerdeki takım algısını ortaya çıkartarak var olan durumun okul iklimine etkisini ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca bu alanda yapılmış çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür.

Takım çalışmalarında başarılı elde edilebilmesi adına takımdaki üyelerin, takımların vizyonları ile misyonlarını paylaşmaları ve bunların yanı sıra içselleştirmeleri gerekmektedir. Üyelerin tamamı, takımlarının başarılı olabilmesi adına ellerinden ne geliyorsa yapmalı, örgütsel yapı yönetimleri de örgüt çalışanlarına güzel yaklaşımlar sergilemeleri ve takdir edici söylemlerde bulunmalıdır. Verimli takım çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi adına takımlara ait amaçlar ve görevler açık bir biçimde belirlenmiş olmalıdır. Belirlenmiş olan görev ve amaçların örgüt çalışanlarınca kabul edilmesi sağlanmalıdır. Takımların başarı elde edebilmeleri adına örgüt çalışanları arasında formal ve informal iletişim kanallarının tesis edilmiş olması son derece faydalı olacaktır. Takımlar içerisinde bulunmakta olan örgüt üyelerinin tamamı düşünce ve önerilerini rahat bir şekilde dile getirebilmeli ve karar mekanizmaları ve bu kararların hayata geçirilmesi sürecinde aktif bir şekilde kendilerine yer bulmalıdırlar. Bunun yanı sıra tüm üyelerin birbirlerine saygı duymaları, dinlemeleri ve kararların ortak alınması sağlanmış olmaktadır (Doğan, 2002). Bundan dolayı örgütsel iklim ve takım olma, birbirleri ile ilgili ve ilişkilidir. Bu

nedenle araştırılmaya değerdir. Yakın zamanda Denizli’de bu alanda yapılmış çalışma olmaması da çalışmanın alan yazına katkı sağlaması bakımından önemlidir.

#### 1.4. Sayıtlar

Araştırmamızın planlanması ve yürütülmesi noktasında aşağıda yer verilen sayıtlardan yola çıkılacaktır.

- Araştırmaya dahil olan eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenler ölçme aracındaki sorular için doğru yanıtlar vermişlerdir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- 2020-2021 Eğitim-Öğretim dönemi kapsamında Denizli iline bağlı Pamukkale ilçesi içerisinde görevli durumda olan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan terimler şu şekildedir.

**Okul iklimi:** Okulda bulunan tüm paydaşlardan etkilenen ve onları etkileyen, okulun verimliliğini ve başarısını, hedeflere ulaşma düzeyinde birincil rol oynayan kavramdır. Öğretmenlerin çalışmalarına, yaratıcılıklarına ve birlik ruhuna etki eden bir kavramdır.

**Takım:** Bir eğitim örgütü olan okulların ana paydaşı öğretmenlerin bir araya gelerek verimli çalışma becerisidir. Aynı amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için karşılıklı güven içinde buluna öğretmen topluluğudur.

**Takım Algısı:** Aynı amaç doğrultusunda bir araya gelmiş bireylerin bu bütünlüğü oluşturma ve devam ettirme yönündeki düşüncesidir.

**Takım çalışmaları;** örgüt çalışanlarının ve örgütsel yapı yönetimlerinin işe yönelik süreçlerin ve yöntemlerin sistematik bir şekilde geliştirmeleri ve örgütlere ait faaliyetler ve amaçların tespitini yapabilmeleri adına eşgüdüm içerisinde görev yapmaları biçiminde tanımlanabilmektedir. Takım çalışmaları, takımların beraber çalışmalarına odaklanmaktadır (Bedük, İnce ve Aydoğan, 2004).



## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm kapsamında, konuya yönelik olarak alan yazın taramalarında ve bu alan dahilinde gerçekleştirilmiş olan araştırmalar yer almaktadır.

### 2.1. Okul İklimi

*Örgüt iklimi:* Örgütsel yapılara kimlikler kazandıran, örgütlere üye olan bireylerin davranış ve eylemleri üstünde etki sahibi olan ve onlarca algılanmakta olan özellik dizileridir ( Aydın, 2008). Eğitim kurumları gibi insan odaklı örgütlerde insan davranışı örgütsel bir ortam yaratmada önemli bir faktördür (Taymaz, 2009). Okul iklimi, okulları tanımlayan, okulları birbirinden ayıran, oluşması, değişmesi ve gelişmesi zaman alan ve aynı zamanda bireylerin davranışlarını etkileyen etkinlikleri içeren tüm özelliklerin toplamıdır (Bakan, 2004). Okul atmosferi, okul personelinin coşkusunu ve üretkenliğini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Okul atmosferi, okul sistemindeki bireylerin tutum, duygu ve davranışlarıyla ilgili faktörleri içerir. Bir eğitim kurumunun iklimi, okulun çevresel özelliğidir, bir eğitim kurumunu diğer kurumlardan ayırır ve bu kurumların üyelerinin tamamının davranışları üzerinde etkide bulunur. Okullarda bulunan bütün paydaşların; öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin etkilediği ve etkilendiği bir örgüttür. Okul bulunduğu toplumun tavır ve hareketlerini etkiler (Çalık ve Kurt, 2010). Eğitim örgütünün şahsi özelliği gibi görülebilir ( Çelik, 2012). Okul iklimi o eğitim kurumu içindeki eğitim- öğretim görevlilerinin ve öğrencinin etkileşimi neticesinde meydana gelir (Balcı, 2007).

Okulun iklimi, hem yapısında hem de işleyişinde öğretmen tarafından belirlenir ve öğretmenin duygu ve algılarıyla şekillenir. Buradaki duygusal kısmın okul atmosferini oluşturduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, bir okulun mevcut yapısı ve işleyiş biçimi, okulun karakteri, öğretmenler ile öğrencilerin üstünde, planlar ile programların uygulama biçimi bakımından son derece önemli etkilere sahip durumdadır (Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Kaliteli bir eğitimin bireylere verilebilmesi için okul ortamının da sağlıklı olması gerekir. Okul verimliliğini artırmak için eğitim ortamını, öğrenmeyi ve öğretmeyi heyecanlı hale getirecek şekilde oluşturulmalıdır (Şişman, 2011).

Birçok araştırmacı okul iklimi ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Okulun yapısal ya da mekanizmasının ne şekilde tanımlandığı okuldaki öğretmenin idraki ve hissettiklerine

göre değişir, şekillenir. İşte bu şekillendirme açısından üretmenin etkilendiği duygu ve dşnceler okul iklimini oluşturmaktadır. Okulun halihazırda bulunan yapısı, retmen ve rencilerin üzerinde ya da belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi aşamasında planlama üzerinde ve bu planların hayata geçirilmesinde önemlidir (Memduhoğlu ve şeker, 2010). Okul iklimi okulda bulunan paydaşların yaşadıklarından ve algılarından yola çıkarak diğerleri hakkında oluşturdukları algılardır (Dağlı (2017). Özetle okul iklimi okullarda neyin ne şekilde yapıldığı konusunda bilgi verir (Aydın, 1994).

Okul ikliminin pozitif ynn l olduğu okullarda etkili öğretimsel çalışmalara, bilimsel çalışmalara değer verilir, okul içinde bulunan üyeler arasındaki etkili olumlu ilişkiler kurumun tüm birimlerine yansır, veli desteği önemlidir, saygı önemlidir, demokratik ve çelişmeyen disiplin fikri egemendir (zdemir, Sezgin, şirin, Karip ve Erkan, 2010). Pişkin, ğtlmş ve Boysan (2011)'a göre okullarda olumlu okul ikliminin meydana getirilmesinde bazı hedefler vardır. Bu hedefler şu şekilde açıklanmıştır;

- ✓ Okulun belirlediği hedefleri gerçekleştirebilmesi için daha verimli çalışmasına katkıda bulunmak
- ✓ Okul içinde bulunan bütün görev sahiplerinin birbirlerine karşı daha saygılı ve sorumluluk sahibi olarak davranmasına teşvik etmek
- ✓ ğretmen ve rencilerin okuluna karşın ilgi ve sevgilerini daha da arttırabilmek
- ✓ Her rencinin farklı olabileceğini bilerek bu farklılıklara karşı daha anlayışla yaklaşabilmek
- ✓ Başarıyı arttırabilmek
- ✓ Okulda belirlenen kuralların tüm paydaşlar tarafından benimsenmesini sağlamak
- ✓ öğrenme alanında zorlanan ya da farklı engellere sahip olan rencileri desteklemek, yardımcı olabilmektir.

Olumlu bir okul iklimi oluşmasında öğretmenler önemlidir. Çalıştıkları kurumlarda ğretmeneler okul iklimini; Okul yöneticileri ile olan ilişkileri, görev arkadaşlarıyla olan ilişkileri, rencisi ve velileriyle olan ilişkileri bakımından etkilemektedir.

Okullar genel anlamda belli başlı amaçları gerçekleştirebilmek adına tesis edilmiş yapılar olmakla beraber eğitim faaliyet ve etkinliklerini sürdürürken içerisinde yer aldıkları okul iklimleri birbirlerinden ayrışmalarına sebebiyet vermektedir (Akbaba & Erdoğan, 2014). Eğitim kurumlarındaki iklimin olumsuz bir yapı arz etmesi, bu kurumlar içerisinde yer alan çalışanlar gibi ğretmen bireyler üzerinde de olumsuz etkiler bırakıp kurum

bazında belli başlı sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dolayısı ile bu olumsuzluk, sosyal varlıklar olan bireylerin stres düzeylerinin yükselmesinin de başlıca sebebi olmaktadır (Özdoğan, 2016). Son dönemde karşı karşıya kaldığımız teknolojik gelişim ve değişimler, bunların yanı sıra rekabetin öne çıkması ile toplumsal hayatın hemen hemen bütün alanlarında kayda değer değişimler göze çarpmaktadır. Toplumsal yapılar içinde yer alan örgütsel yapılar ile bu yapılar üzerinde etkisi bulunan unsurların tekrar incelemeleri yapılarak bu unsurların ortaya çıkan değişikliklere uyum sağlayabilmesi sağlanmaktadır. Toplumların kalkınmaları ve devamlılıkları, bu toplumları meydana getiren kişilerin eğitim seviyeleri ile bağlantılı olduğundan dolayı eğitimin yaşamsal olarak önemi çok daha büyük bir hal almaktadır. Bilgi ve beceri düzeyi yüksek bireyler yetiştirebilmek adına öncelikli şartlar arasında ilk sıralarda gelen eğitim faaliyetlerinin planlanmasının ve uygulamalarının yapıldığı okulların en etkili şekilde görev yapabilmeleri için doğru yönetici profillerine sahip olmaları gerekmektedir (Küçük, 2008). Olumlu iklim, örgüt içerisindeki çalışan bireylerin örgütlerine yönelik güven duygularını yükselteceği için örgütsel yapıların gelişim ve ilerlemesine bir hayli büyük katkılar yapmaktadır. Olumsuz örgüt iklimine sahip olan kurum ve kuruluşlarda, personellerin motivasyon seviyeleri düşüş göstermekte, bunun sonucu olarak bu kurum ve kuruluşlardaki verim ve başarı düzeyi de aynı oranda azalmaya maruz kalmaktadır (Balay, 2010). Bireylerin arasında kurulan iletişim ve işbirliğine dayalı çalışmalar, bu bireylerin yer aldığı örgütlerin iklimleri ile ilgili fikirler sunmaktadır. Eğitim sistemini teşkil eden en önemli kurum niteliğini taşıyan okulların en önemli çalışanları arasında yer alan öğretmen bireylerin eğitim faaliyet ve etkinliklerini yürütürken moral ve motivasyon seviyelerinin üst düzeyde olmasının önemi çok büyüktür. Öğretmenler toplumsal yapının gelişim göstermesinde de etkili bir role sahip durumdadırlar. Bu kadar önemli işlevleri bulunan öğretmenlerin tüm bu sorumlulukları en doğru şekilde yerine getirebilmeleri olumlu iklime sahip okulların oluşturulması ile mümkün olabilmektedir (Küçük, 2008). Eğitim kurumları, değer odaklı örgütler olmalarından dolayı başarı elde edebilmeleri ve varlıklarını devam ettirebilmeleri kişiler arasındaki güçlü ilişkilerle oldukça bağlantılı durumdadır. Eğitim kurumu yöneticilerinin bu kurumlarda görev yapan personellerin performans düzeylerini yukarı çıkarabilmek ve verimlilik seviyelerini artırabilmek adına eğitim kurumları içinde olumlu örgüt iklimleri yaratmak durumundadırlar (Altınok, 2019). Olumlu iklim, bireylerin pek çok bakımdan kendilerini güven içerisinde hissetmelerine yardımcı olacak norm, değer ve beklentileri içermesinden dolayı öğrenciler, öğrenci velileri ve öğretmen bireylerin ortak vizyonlar var etmelerine ve bu vizyonları hayata geçirmelerine katkı sağlamaktadır.

## 2.2. Okul İkliminin Boyutları

Eğitim kurumları, okul yöneticileri ve öğretmenlerde meydana gelen farklı görev alanları ile işlevler içermekte olan toplumsal temeller olarak ifade edilebilir. Okullar hiyerarşik kurumlardır ve üst düzey hiyerarşik düzende pek çok unsur yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmen bireyler hiyerarşik düzenin alt katmanlarında yer almaktadırlar. Hesap verebilirliğe ilişkin grafiklerin izlenmesi esnasında, öncelikli olarak öğrencilerin üstünde etkileri bulunan öğretmenlere sorumluluklar verilir, öğretmen bireyler okul müdürlerine karşı sorumludurlar ve okul müdürleri, milli eğitim müdürlerine karşı sorumlu durumdadırlar. Bu bakımdan çok boyutlu, etkileşimler odaklı, ahlakı ve açık olmayı içermekte olan örgüt iklimlerinin ortaya çıkardıkları sonuçlar çok etkili ve başarılı olmaktadır. Örgüt iklimininse öğrencilerdeki akademik başarıları tanımlama noktasında oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır.

Örgütsel yapılar içinde görevler alan bireylerin performanslarının örgüt iklimlerinden etkilendiği görülmektedir. Bundan dolayı, örgüt iklimlerinin güçlendirilmesi, örgütte yer alan unsurların işleyişlerine olumlu etki yapacak, bununla beraber öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde de gelişim sağlanacaktır. Örgüt içerisinde çalışan bireylerin verimleri ve motivasyonlarının tatmin edici boyutta bulunması, kişisel, örgütsel ve çevresel olmak üzere pek çok etkenle bağlantılı durumdadır. Söz konusu bu etkenler içerisinde yer alan en önemli etkenlerden birisi de “Örgüt İklimi” kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır (Altınok, 2019). Okul iklimi değişik boyutlar açısından ele alınmıştır. Şenel ve Buluç (2016) aktardığına göre Hoy, Tarter ve Kottkamp, altı değişkende incelemiştir. Bunlardan üç tanesi müdürlere ait üç tanesi de öğretmenlere ait olan değişkenlerdir.

*Destekleyici Müdür Davranışları:* Öğretmenlerine karşı saygılı yaklaşan, onların dinleyen ve yapmak istedikleri projeler kapsamında destek veren müdür davranışını yansıtır. Müdür, öğretmenin söylediğine kulak verir önerilerini dikkate alır. Öğretmenlerinin başarılarını takdir etmekten çekinmez.

*Yönlendirici Müdür Davranışları:* Kontrolcü bir müdürü yansıtır. Müdür sürekli öğretmenlerini sıkı bir denetim ve takip içinde tutar.

*Sınırlayıcı Müdür Davranışları:* Öğretmenlerin eğitime dair etkilerini arttırmaktansa onlara sürekli belge işleriyle oyalamaktadır.

*Mesleki Öğretmen Davranışları:* Öğretmenler diğer görev arkadaşlarıyla sürekli etkileşim içindedirler. Öğretmen bulunduğu okulunu sever, mutludur. Arkadaşlarıyla fikir

alışverişlerinde ve ortak projelerde bulunmaktan zevk duyar. Karşılıklı saygının hakim olduğu bir ortam vardır.

*Samimi Öğretmen Davranışları:* Öğretmenlerin birbiriyle yakın ilişki kurduğu sosyal ilişkinin ve bağların kuvvetli olduğu bir ortam vardır.

*Serbest Öğretmen Davranışları:* Hedefsiz bir öğretmen davranışıdır. Herhangi bir amacı olmadan hareket ederler. Üretken olma gayeleri yoktur. Olumsuz bir hava hakimdir.

Çolak (2016) aktardığına göre Cohen ve arkadaşları okul iklimini güvenlik, öğretim ve öğrenme, ilişkiler, çevre ve yapısal boyutlarında incelemiştir. Taymaz'a (2001) göre olumlu bir öğrenme ortamı okulları verimli ve etkili kılmaktadır. Bunun üç ana boyutu vardır. Bunlar:

- Kişisel özellikler: Okulda çalışan tüm temsilcilerin bireysel istek ve ihtiyaçlarını kapsar.
- Çevresel özellikler: Okul ortamının okulla ilgili beklentilerini içerir.
- Örgütsel özellikler: Kuruluşun amaç ve politikalarını, vizyon ve misyonunu ortaya koymak için ihtiyaç duyduğu kaynaklardır.

### 2.3. Takım

Karşılıklı etkileşim, dayanışma ve grup ruhu takımı diğer gruplardan ayıran özelliştir (Balcı, 2005; Başaran, 1993). Belirlenmiş bir amaç doğrultusunda birbirinden farklı becerilere ve yeteneklere sahip bireyler bu amaçları gerçekleştirmek için bir araya geldiği topluluktur. Takım içindeki bireyler uyum içinde hareket ederler. Takımı oluşturan bireyler birbirine bağlı, sürekli iletişim halindedirler. Takım üyeleri yeni fikirler ortaya atar ve yeni fikirlere açık hareket ederler.

Bir takımın oluşabilmesi için en az iki kişinin ortak bir amaç için bir arada bulunması gerekir. Takım oluşturmada en önemli özellik takım ruhudur. Takım ruhunun kuvvetli olduğu takımlarda sinerji açısından güçlü olduğu için daha verimli çalışmalar ve daha üretken olurlar. İzgören'e göre bütün takımlar birer ekip yapısına sahiptir ama ekiplerin tamamı takım olmamaktadır. Bir ekibin takım olabilmesi için takım ruhuna sahip olması gerekir. Takımı oluşturan bireyler birbirlerine karşı karşılıklı güven ve inanç duygusuyla hareket ettikleri zaman takım ruhunu oluşturabilirler. Gruplarla takımları da birbirine karıştırmamak gerekir. Gruplar takımlar gibi ortak hedefler doğrultusunda hareket etmezler. Takım ve grup farklı özelliklere sahiptir. Gruplarda daha çok bireysellik ön plandadır. Bireysel sorumlulukları ve iş yükleri vardır. Takımlarda farklı özelliklere sahip bireyler birlikte karar verebilirler ve daima etkileşim içindedirler (Gökçe, 2011).

Konuya ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmalardan anlaşılacağı üzere takım çalışmaları kişilerin performans dzeyelerini yükseltmekte, kişileri çok daha başarılı ve verimli bir hale getirmektedir. Kendilerini yeniden yapılandırma, çok daha rekabetçi ve verimli olma, bünyesinde yer alan çalışanlardan en yüksek verimi alma gibi hedefleri bulunan kurum ve kuruluşların takım çalışmalarını işler hale getirmeleri gerekmektedir (Özkalp ve Kırel, 2004). Takım kurmanın temelinde yer alan düşünce, grupların performanslarına, yapılarına ve işleyiş düzenlerine olduğu kadar grup üyelerinin kişilik özelliklerine de bağlı durumda olmasıdır. Takımlar ya da grupların doğru şekilde işlemediği görüldüğünde bu yapıların statü, rol, g ve iletişim gibi unsurlarının yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Hangi rollerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ve karar mekanizmalarının nasıl işlediği ele alınmalıdır (etin, 1998). Örgütsel etkinlik düzeylerini arttırabilmenin en etkili yolu, üretim faaliyetlerinin tamamına yönelik takımlar oluşturmak; takımların oluşturulduğu çalışanlarda takım bilincinin yerleşmesini sağlamak ve üretime ilişkin problemleri takımlar halinde zme ulaştırmaktadır (Başaran, 1998). Örgütsel yapılar içerisinde takımların pek çok amaca bağlı olarak kurulduğu görülmektedir. Söz konusu amaçlar; değişimin başlatılması ve değişime yönelik direncin kırılmasıdır. Bununla beraber karşı karşıya kalınan problemler için üzümlerin getirilmesi, örgüt içindeki ilişkilerin geliştirilmesi, amaçlara ilişkin sonuçların elde edilmesi, çalışan bireyler için işlerin anlamlı hale getirilmesi, katılımcılığa ve paylaşımcılığa sahip örgütsel kültürlerin var edilmesi, kalite seviyesi yüksek hizmetlerin sunulması, yeni ve farklı stratejilerin geliştirilmesi biçimindeki sebepler de örgütsel yapılar içerisinde takımların kurulma nedenleri arasında sayılabilmektedir (Elma, 2004).

Takımlar iki gruba ayrılır.

- Kullanım çeşitliliğine göre takımlar: Özel amaçlı takımlar, Sorun özme takımları ve zynetim Grupları
- İşin niteliğine göre takım eşitleri: Bireysel, Tamamlayıcı ve Orkestra takımlar olmak üzere e ayrılır.

Bunlardan farklı olan takım eşitleri de vardır.

### **2.3.1. Problem özme Takımları**

Takımdaki bireyler belirlenen aralıklarla bir araya gelerek sorunların zm üzerinde fikir üretirler ve bu fikirleri bir st kademeye sunan gönüllü bireylerden oluşan kk gruplardır. Gönüllü olarak oluşturulan bu gruplar sorunların kaynağını bulmaya da odaklanırlar. Yönetimle birlikte hareket ederek koordinasyon halinde çalışırlar. Farklı

konum ve becerilere sahip bireylerin bir arada bulunması farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. ( Gökçe,2011)

### **2.3.2. Çapraz Fonksiyonlu Takımlar**

Aynı konumda olup farklı iş bölümlerinde çalışan kişilerin bir araya gelerek oluşturdukları takımdır. Bu takımda bireyler farklı bölümlerde çalıştıkları için bu alanların birbirinden haberdar olmasını sağlar. Burada amaç farklı birimlerde çalışan bireyleri bir araya getirerek sorunun çözümüne farklı alanlardan yaklaşılmalarını sağlayarak daha hızlı bir çözüme kavuşulmasını sağlamaktır.

### **2.3.3 Kendi Kendini Yöneten Takımlar**

Adından da anlaşılacağı gibi kendi kendini yöneten takımlar kendi plan ve programlarını kendileri yaparlar. Bu anlamdan diğer takımlara göre daha özgür ve bağımsızdırlar. Kendini yöneten takımlar takımlarındaki üyeleri kendileri seçme özgürlüğüne sahiptirler ve grup üyelerinin başarı sonuçlarına göre değerlendirmelerini yaparlar ( Gökçe, 2011)

### **2.3.4. Sanal Takımlar**

Sanal takımlar kişilerin internet üzerinden etkileşim içinde oldukları, takım içinde oluşan bağa sahip olmadan sadece bilgiye dayanarak kararların alındığı bir gruptur. Bu takımdaki fertler iletişim becerisi yüksek ve yaratıcı kişilerdir. Sanal takımlar aynı ortamda çalışan kişiler olmadığı için sadece belirlenen konu üzerinde gerçekçi fikirlerin ortaya çıkması gibi avantajları vardır.

## **2.4. Takım Çalışması**

Grubun özelliklerine bağlı olarak performansını arttırmak amacıyla takımlar oluşturulur. Performans düzeyi açısından takımlar, bu ruha sahip olamayan gruplardan daha fazla başarımlar gösterirler (Çetin, 1998). Ortaya konan işin daha verimli ve iyi yapılabilmesi için karşılıklı saygı ve güvenin var olduğu, birbirlerinin farklılıklarını yadırgamadan ortaya çıkan zenginlik takım oluşturmayı gerekli kılmıştır. Takım oluşturmanın farklı amaçları vardır. Günümüzde var olan iş çeşitliliğini ve verimliliğini sağlamak takım oluşturmanın gerekliliğini göstermiştir. Bütün işi tek başınıza halledemezsiniz, böyle bir durumda diğer üyelerle işbirliği içinde olmanız gerekir. İşletmeler verimlerini arttırmak, grup üyelerinin işyerlerine olan bağlılıklarını arttırmak,

grup dinamiğinden faydalanarak daha üretken olmak amacıyla takımlara ve takım çalışmalarına önem vermişlerdir.

Okullarda kurulan takım çalışmaları da verimliliğin en üst düzeyde olması amacıyla kurulur. Zümre toplantıları, disiplin kurulları, belirli gün ve haftalardaki tören programları, öğretmenler kurulu toplantısı gibi farklı alanlarda okulların takım çalışmasına rastlanılmaktadır. Bu çalışmaların sadece bunlarla sınırlı kalmayıp kurumun tüm işleyiş alanlarında kullanılması okulun verimliliğini arttırmak konusunda önemlidir (Çetin, 2001).

Takım çalışmaları üyeler arasındaki görev paylaşımıdır. Takım çalışmalarında verimlilik takımı oluşturan üyelerin potansiyellerini ortaya koymasıyla mümkündür. Takım çalışmaları birbirine güvenen bireylerin birlikte çıktıkları yoldur. Değişen ve sürekli gelişen dünyada artık bireysel çalışmalarla birlikte ortak çalışmalar da daha fazla yer almaya başlamıştır. Takım çalışmaları takımda oluşturulan amaç birliği açısından güdülenmenin

#### **2.4.1. Takım Çalışmasının Olumlu Yönleri**

Takım çalışmasının bir organizasyon için birtakım avantajları vardır. Farklı araştırmacı ve yazarlara göre ekip çalışmasının faydaları şu şekilde sıralanabilir: Gruplar ve bireyler için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlenebilir. Bu hedefe ulaşırken bireyler büyüyebilir. Çalışan ve işveren gruplar, amaçlarına ulaşabilmek adına birbirlerine karşılıklı olarak yardım ederler. Ekipte bulunan üyeler birbirlerinin özellikleri ve kişiliklerine saygı duyar ve işte karşılaşılan zorlukları çözmek için birlikte çalışırlar (Bedük, İnce ve Aydoğan, 2004). Açık ekip iletişimi. Yeni fikirlerin ifade edilmesine, daha gelişmiş çalışma yöntemlerinin benimsenmesine ve sorunların ve endişelerin açık ve derinlemesine tartışılmasına olanak tanır. Ekip üyelerinin uzmanlığı sayesinde daha etkili problem çözme elde edilir. Performans geribildirimi ekipler arasında çok daha anlamlı bir yapıya sahiptir. Bunun sebebi ekipte yer alan üyelerin kendilerinden neler beklendiğini bilmeleri ve performans durumlarını söz konusu beklentilere göre takip edebilmeleridir (Özkalp ve Kirel, 2004). Gruplarda çatışma ve anlaşmazlık, insan tepkileri ve yeni fikirler için fırsatlar olarak görülür. Açık tartışma yoluyla, sorunlar fazla kesintiye uğramadan çözülür. Bir ekipte, üyelerinin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması ile ekibin etkinliği arasında bir denge kurulur. Ekiplerde, üyelerin ve tüm ekibin başarıları çok değerlidir. Ekip olarak bireyler becerilerini deneme ve fikirlerini uygulama fırsatına sahiptir. Başkalarını motive eder ve daha iyi performans göstermelerini sağlar (Küçük, 2008). Takım üyeleri disiplinin önemini



anlayabilir ve davranışlarını grup standartlarını karşılayacak şekilde ayarlayabilir. Ekip olarak etkili bir şekilde çalışmayı öğrenmek, kurumlar arası ilişkileri geliştirir ve genel verimliliği ve kaliteyi artırır. Takım çalışması yaratıcılığı ve enerjiyi artırır. Ekip çalışması çalışmayı daha keyifli hale getirir. Takım üyeleri, çalışmalarının sonuçlarını gördüklerinde bir başarı duygusu yaşarlar. Bu duygular, ekip üyeleri adına manevi birer ödül niteliği taşımaktadırlar. Sözü geçen ödüller ekip üyelerinin aidiyet, başarı ve kişisel gelişim duygularını pekiştirmekte ve üretkenliklerini artırmaktadır (Gökçe, 2011). Ekip çalışması üretkenliği artırabilir. İnsanlar çalışmalarını devamlı işbirliğine dayalı ve etkili iletişimlerde içinde planlamasını yapıp ve yürütürken, işlerin organizasyonunun kurulma şekillerini, bilgiye ve fikirlere yönelik akışı, sonuçları ve görüntüleri iyileştirmek için birbirlerinin faaliyetlerini etkilemek adına değişik çözümler sunabilirler. Bazı anlarda herhangi bir hedefi yakalayabilmenin en gerçekçi yolu ekip çalışmalarından geçmektedir. Tam olarak değil. Ancak ekip çalışmasına ne zaman ve nerede öncelik verileceği konusundaki tartışmalarda bazen başka seçeneğiniz olmadığını unutuyoruz. Ekip çalışması olmayan bir konser oyun değildir. Bir organizasyonda ekip olarak nasıl etkin çalışılacağını öğrenmek, diğer organizasyonlarda ekip çalışması için iyi bir hazırlık ve gelişimleri için iyi bir adımdır (Dengiz, 2000).

#### **2.4.2. Takım Çalışmasının Olumsuz Yönleri**

Takım çalışmasının pek çok dezavantajları bulunmaktadır (Cut, 1999). Bunlar şöyle sıralanabilir. Verilen görevlerde iletişime ve etkileşime ilişkin becerileri geliştirebilmek adına oldukça yoğun bir zaman ve emek harcanması gerekebilir. Sonuç olarak, işler çok ciddi bir şekilde etkilenebilmektedir. Çalışanlar ekip halinde çalışmayı kolay bulmadıkları ve kendi tarzları ile örtüşmemesinden dolayı işten atılabilir veya ekip olarak çalışmalarını yasaklanabilir. Tesis içindeki ekipler arasında yaşanacak rekabet, tesisin tamamına belli başlı zararlar verebilmektedir. Bir kuruluştaki yöneticilik yapan bireyler ekip çalışmalarını birer tehlike şeklinde algılayabilmektedirler. Çünkü ekip çalışmaları sonucunda başarı ve verim seviyesi yüksek sonuçlar elde edilirse yönetici bireylerin güçlerinde ve statülerinde kayıplar yaşayabileceklerini düşünebilirler (Gökçe, 2011). Herhangi bir takıma ait performanslar değerlendirirken, başarısız olan üye, toplu başarıda saklanabilir ve bu, takım üyeleri arasında üyeye karşı bir direnç kaynağı oluşturabilir. Ayrıca gruptaki yüksek başarılılar da sorun olabilir. Sözü geçen her iki durumun sonucunda da takımların farklı tutumlar geliştirmeleri tehlikeli olacaktır (Küçük, 2008). Takım çalışmalarına yönelik doğru ödüller olmadan, takım çalışmalarının tam potansiyelle çalışmalarından söz etmek

güçtür. Bu, takım başarılarına resmi ve gayri resmi kurumsal tanınmaların uygulanmaması ve ödül sisteminin performans, grup ve grup içindeki bireysel performans ile örtüşmemesi durumunda takım çalışmasının potansiyelinin azalacağı anlamına gelir (Altınok, 2019).

## 2.5. Etkili Takımın Özellikleri

Ekiplerin etkinliğini, kendileri için belirlenen hedeflere beklenen düzeyde ulaşıldığında anlıyoruz. Gruplar verimli ve etkin değilse, tek bir grup oluşturmanın bir anlamı yoktur. “Etkili gruplar oluşturulacaksa, mevcut olanların yerine tamamen yeni bir grup oluşturulmalıdır. Üretilen dirençlerden kaçınılabilir. Çünkü yeni ekipler olumsuz iş ilişkilerinden, kötü alışkanlıklardan, zararlı davranışlardan ve çekingenlikten uzaktır” (Güney 1997). Başarılı gruplar üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışma birbirini desteklemektedir. Mike Woodcock, John Katzenbach ve Douglas Smith bu çalışmaların başlıcalarıdır. Bu uzmanlar, etki seviyesi yüksek ekip çalışmaları ekiplerin belli başlı temel özelliklere sahip olmaları gerektiğinin altını çizmektedirler (Çetin, 2001). Bu özellikler; açık iletişim ortamları, ortak amaçlar ve vizyon anlayışları, yaratıcı ve yararlı çatışmalar, uygun çalışma metotları, karşılıklı güven, etkili liderlikler, düzenli bir şekilde gözden geçirme ve değerlendirmeler, kişisel gelişim ve teşvike yönelik fırsatlar olarak ifade edilebilir.

### 2.5.1. Açık İletişim

Etkili ekip üyeleri, düşüncelerini ve duygularını hızlı ve etkili bir şekilde ifade eder. Paylaşılabilir takım içinde mahremiyet yoktur. Doğrudan, açık ve iyi iletişime sahip olmalıdır. Buna sözlü ve sözlü olmayan bilgiler dâhildir. Ayrıca iletişim kurmak kolay yönetimin ve ekibin yan etkilerinin sağlıklı dozda alınması olarak tanımlanabilir. O yanlış anlamaları yönlendirmek ve düzeltmek için ekip üyelerine yardımcı olun (Çetin, 1998).

İletişimin etkinliğini sağlamak için ekip üyeleri dinlemeli, açıklamalı, sorgulama, geri bildirim, beden dilini kullanma ve okuma gibi beceriler uygulanmaları gerekir. Ekip faaliyetlerini koordine etmek, yürütme, motivasyonu artırma, ekip üyelerini değişime hazırlama, performans iletişim, ekip dışı ilişkilerin etkinliğini iyileştirmenin ve artırmanın hassas bir yoludur. Buna göre yapılmalıdır. Ekip iletişiminin etkinliği ile ekip başarısı arasında doğru orantı vardır (Erengül, 1997).

### 2.5.2. Paylaşılan Amaç ve Vizyon Anlayışı

Yavaş'a göre (1996); Etkili bir ekipte her üye, grup ve birey, kendileri için belirledikleri hedef ve beklentileri gönüllü olarak kabul eder. Yaptırım, hiyerarşide daha verimli çalışmak için kullanılır. Etkili bir ekipte rahatsızlık, korku ve strese yol açmaz. Üyeler, hedeflerin grubun diğer üyeleri tarafından paylaşıldığını gördüklerinde gruba daha bağlı olurlar.

### 2.5.3. Yaratıcı Faydalı Çatışma

Etkili bir ekip, kolayca başarabilecekleriyle yetinmenin ötesinde, hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak yeni stratejiler ve çözümler geliştirmeyi başarır. Çatışma korkulacak bir durum şeklinde ele alınmaktan ziyade, ekip çalışmaları için gerekliliği ve tatmin ediciliği bulunan bir olgu şeklinde görülmektedir (Ensari, 2000). Etkili ekipler çatışma yaşar, ekipler çatışmayla yaşamaya alışkındır. Çatışma bastırılmamalı, üzeri kapatılmamalı ve kaçınılmamalıdır (Keçecioğlu, 2000: 30). Bazı çatışmalar zor olabilir, bazıları ise katılımcıların bilgi ve becerilerini, çözülmesi zor ve zor problemleri içerebilir. Çatışmanın tamamen olmaması, son derece sıkıcı olduğunun ve çatışmanın söndürüldüğünün bir işaretidir (Bayrak, 1996).

### 2.5.4. Uygun Çalışma Yöntemleri

Etkili ekiplerin etkili çalışma yöntemlerine sahip oldukları söylenebilir. Çalışma yöntemleri açıkça tartışılır ve bu tartışma aracılığıyla ekip, çalışmalarını nasıl yöneteceğini öğrenme fırsatına sahip olur. Çalışma yöntemleri ekip üyelerinin sorunları, ilgi alanları ile yetenek durumları bağlamında değişiklik göstermektedir. Etkili ekipler, ne üzerinde anlaştıklarının, ne yapmaya karar verdiklerinin ve nasıl çalıştıklarının kayıtlarını tutar. Zamanlarını çok iyi kullanırlar. Ekip üyeleri her zaman tüm bilgilere tam ve eksiksiz erişime sahip olmalıdır (Ensari, 2000).

### 2.5.5. Karşılıklı Güven

Ekip üyeleri çabalarının değerli bir amaç için olduğundan ve liderlerin güvenilir ve sorumluluklarının bilincinde olduğundan emin olmak ister. Etkili gruplarda, üyeler arasında karşılıklı güven çok yüksektir. Üyenin her biri için dürüstlük, yetenek ve kişilik özelliklerinin önemli olduğuna inanılmaktadır (Çetin, 1998).

### **2.5.6. Uygun Liderlik**

İyi liderler yalnızca gerektiğinde rehberlik eder veya kontrol eder. Üyenin tam potansiyellerine ulaşmasını sağlayarak ekip üyesinin güvenini artırır. Etkili liderler, ekip zorlukların üstesinden gelirken ekip üyelerini yakından takip eder, çok zor durumların ve onların hedeflerini anlamalarına yardımcı olur ve onları doğru motive eder ( Çetin, 1998). Takım liderinin önemli özellikleri; Takım çalışması deneyimine sahip olmak, okulun deneyimli kadrosuna sahip olmak, planlama bilgisine sahip olmak, koordinasyon becerisine sahip olmak ve kolay iletişim kurabilmek gibi nitelik ile özetlenebilir.

### **2.5.7. Düzenli Aralıklarla Gözden Geçirme ve Değerlendirme**

Sürekli gözden geçirerek ekipleri oluşturan, ekibi sürekli geliştiren ve mükemmel çalışma ortamını hazırlayan ekip üyeleridir. Yeni gelişim ve değişimler karşısında aktif tutumlar sergileyebilmek adına devamlı yeni hedefler koyma zorunluluğuna sahiptirler. (Cafoğlu, 1996). Etkili ekipler yalnızca olağan çalışma yöntemlerine bağlı kalmakla kalmaz, aynı zamanda nasıl çalıştıklarını ve çalışma yöntemlerini nasıl iyileştireceklerini yeniden düşünmek için zaman zaman ara verirler. Etkililik düzeylerini belli bir düzen dahilinde ve sistematik bir şekilde gözden geçirme alışkanlıkları bulunmaktadır. (Ensari, 2000).

### **2.5.8. Kişisel Gelişime Fırsat Vermek ve Teşvik Etme**

Ekip zamanla büyümeyi planlıyorsa, ekip üyeleri kendi değişen ihtiyaçlarını dinlemeye teşvik edilmelidir. Etkili bir ekip, üyelerinin bireysel bilgi ve becerilerine güvenir. Etkili ekiplerde üyenin çalışması ve kişisel gelişimi eşit derecede önemlidir. Bu nedenle grupların, kişisel gelişimleri için kendi ihtiyaçlarını ve kişisel ve mesleki gelişimlerini kolaylaştırmak için atılması gereken adımları, amaçlarını üyelerine bildirmeleri gerekmektedir (Ensari, 2000). Her çalışanın bir miktar bilgisi ve bu bilgi ya da bilgileri kullanabilme becerileri bulunmaktadır. Liderler, söz konusu bu becerilerin kapasitelerini belirleyebilmeliler ve gelişim gösterebilmeleri adına fırsatlar yaratabilmelidir.

## **2.6. Eğitimde Takım Çalışması**

Günümüz çalışma ve değişen toplumsal yaşamının sorunları, problem çözmeye katkı sağlayabilecek bireylerde yeni beceri gerektirmektedir. Bu durum eğitim kurumlarının insanları geleceğe hazırlaması ve ekip çalışmasını teşvik etmesi gerektiğini

göstermektedir. Eğitim kurumları verimliliği en üst düzeye çıkarmak için ekip çalışması yaklaşımını benimsemelidir.

TKY'de okulun ihtiyaçlarını karşılamak için kurulmuş birçok çalışma grubu bulunmaktadır. Liderler gerek gruplar içerisinde gerekse de grupların birbirleri ile karşılıklı olarak işbirliklerini ve uyumlarını sağlamak suretiyle çalışma motivasyonları üzerinde artırıcı bir etkide bulunurlar. Yönetim kurulu, pedagojik yönetici olarak, gruplarının tamamının takımlar halinde görev yapmalarını sağlamalıdır. Aynı zamanda bu grupların karşı karşıya kaldıkları çözümsüzler ve problemlerin çözümlerine katkı sağlamalı ve grup üyelerinin yetkinliklerini, yaratıcılığını ifade etmelerine yardımcı bulunmalıdırlar. "Çalışma grubu ve kalite grubu" şeklindeki değişik isimlere sahip olan bu grupların, beşle on kişiden meydana gelen gruplar halinde ve gönüllülüğe dayalı olarak oluşturuldukları görülmektedir. Söz konusu grupların, eğitimle ve öğretim ile alakalı belli başlı alanlar üzerinde eğitim kurumlarının problem ve zorluklarına çözümler getirmek, doğru ve etki düzeyi yüksek yöntemleri ortaya koymak ve bu yöntemleri uygulamaya geçirmek şeklindeki görev ve sorumlulukları yerine getirmek gibi işlevleri bulunmaktadır. Bunların yanı sıra planlanmış ve uygulamaya geçirilmiş çalışmaların denetlemelerini de yapmaktadırlar. Eğitim kolaylaştırıcısı olarak yöneticiler, bahsi geçen gruplara ait çalışmaların koordinasyonunu sağlamaktan sorumlu durumdadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın TKY ile ilgili yayınladığı kaynaklarda ekip çalışmasından yaygın olarak bahsedilmektedir. Bu kaynaklar doğrultusunda ekip çalışmaları her bakımdan TKY olgusunun ayrılmaz bir parçası niteliğine sahiptir. Projelerle bu projelerin üretilmesinden sorumlu olan ekip, ekibin işini ön planda tutmazsa Toplam Kalite başarılı olamaz. Bir "ekip kültürü", bir kalite yöneticisinin düşünce tarzını yönetmelidir. Bir organizasyonun kaliteli olabilmesi için "ekip çalışması" fikrini benimsemesi gerekir (MEB, 2001).

İyi yönetilen bir organizasyon, birbirinin alanlarını kapsayan birçok ekibe sahip olmalıdır. Bu gruplar destek veya akademik personel ile sınırlandırılmamalıdır. Akademik ve akademik niteliği bulunmayan destek personelinden meydana gelmekte olan karma ekip son derece mühim rollere sahip olacak. Çalıştıkları kitleye bağlı olarak takımlara bazen uzun süreli, bazen kısa süreli görevler verilebilir (Ensari, 2002). Mesleki ve teknik eğitimde eğitimcilerin grup toplantıları dışında sistematik bir takım çalışmasına zemin bulamadıklarını ve uygun bir eğitim süreci izlemediklerini belirlenmiştir. Bu sistemdeki yapı ve programlama eksikliği, öğrencilerin grup halinde çalışma fırsatından mahrum kalmalarının nedenidir. Bu eksikliğin giderilmesi, eğitim kurumunun her kademesinde

sürekli çalışma ve ekip çalışmasının geliştirilmesi ile kalıcı ve sürekli bir halde gerçekleştirilebilir. (Cafoğlu, 1996: 66).

Çalışma ortamında işbirliğinin avantajı okullardaki eğitimin kalitesini ve etkinliğini artırmaktır. Öğretim materyallerinin hazırlanmasında, öğretim yöntemlerinin seçilmesinde ve uygulanmasında her öğretmenin zamanını ve kaynaklarını kullanması etkili değildir.

Müfredatının öğretim hedeflerine ulaşmak için öğretim materyallerinin bireysel çalışmak yerine birlikte çalışan öğretmenler tarafından üretilmesi kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlayacak ve okullardaki eğitimin kalitesini artıracaktır. Öğretmenler ortaklaşa öğretim materyalleri tasarlar ve geliştirirlerse; Okullardaki eğitimin kalitesi artacak ve sınıf farklılıkları en aza indirilecektir (Sarıkaya, 2001). Eğitim yapılarında ekip üyeleri; takımın aktif, saygın ve ayrılmaz üyesi olduğunu anlamalıdır. Ekip üyeleri, hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmak için motive edilmelidir. Ekibinin her bir üyesinin girdileri ile kararlar ve çözümler oluşturulursa eğitimde ekip çalışması başarılı olacaktır (Çetin, 2001). Bir ekibin başarılı olabilmesi için önemli olan faktör o takımın ruhudur (Biçer, 1998).

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma problemiyle ilgili alan yazında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Disiplinin eğitim yönetimine katkısı üzerine yapılan araştırmalardan alıntılar yapılarak kısaca bahsedilmiştir.

### 2.7.1. Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar

Şahin ve Atbaşı (2020) olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya ait çalışma grubu 2019-2020 öğretim döneminde Kırşehir il merkezi sınırlarında yer alan, farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan 107 öğretmenden meydana gelmektedir. Öğretmenlerin okul iklimini meydana getiren unsurlar arasında bulunan cinsiyet türü değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklar içermediği, öğretmen bireylerin görevli oldukları kademelere göre bütün unsurlar noktasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen bireylerin bu çalışmada yer alan okul iklimi faktörlerinden bazılarında kıdemlerine göre anlamlı bir fark görülürken çatışma faktöründe ise kıdemlerine göre anlamlı bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Omay (2008) öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarıyla saldırganlık düzeyleri arasında yer alan ilişkiye yönelik inceleme yapmış ve bu incelemeler sonucunda öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının; ailenin medeni durumuna, okulların yer aldığı bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyine, ailede televizyon izleme süresine, anne- babanın eğitim düzeyine, gelirine, sosyal medya kullanımına, göç durumuna, bilgisayar oyunu oynama sıklığına ve ne tür oyun oynandığına göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Bektaş ve Nalçacı (2016) ilköğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul iklimiyle akademik başarılar arasında bulunan ilişkilere yönelik araştırmalar yapmış, ilköğretim öğrencilerinin algı düzeylerine yönelik okul iklim ölçeğine ait alt boyutlar arasında yer alan destekleyici öğretmen davranışlarının güvenli öğrenme ortamı, odaklılık, başarı gibi algılarla akademik algıları arasında istatistiksel bir anlamlı fark olmadığını saptamıştır.

Bunların dışında: Taşkiran (2008) meslek liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarıyla mesleki olgunlukları arasında bulunan muhtemel ilişkiyi, Arıman (2007) İlköğretimde 7. ve 8. Sınıflarda bulunan öğrencilerin zorbalık eğilimleriyle okul iklimine ilişkin algıları arasında bulunan ilişkileri, Ekşi (2006) rehberlik öğretmenlerinin okul iklimine yönelik algıları ile kaygı seviyeleri arasında bulunan ilişkileri ele almışlardır.

### **2.7.2. Takım Algısıyla İlgili Çalışmalar**

Demirtaş, (2005) son derece kapsamlı bir şekilde yürütmekle beraber, okul çalışanlarının takım algısı araştırmasını yapmıştır. Burada araştırmacı öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim- öğretimi bir takım olarak algılayıp algılamadıklarını merak etmiştir. Çalışmaya Malatya'da merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan bütün okulöncesi eğitim kurumları, ilköğretim kurumları, genel nitelikli liseler ile meslek liselerinde görevli durumda bulunan bütün kurum yöneticileri ile öğretmen bireyler dahil edilmiştir. 2005–2006 öğretim döneminde, Malatya merkez ilçe dahilinde yer alan 10 okulöncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda görevli olan 10 kurum yöneticisi ve 78 öğretmen, 76 ilköğretim kurumu ile bu kurumlar içinde görev yapmakta olan 489 okul yöneticisi ve 3317 öğretmen, 22 genel lise ve bu liseler içerisinde görev yapan 126 okul yöneticisiyle 1096 öğretmen, 10 meslek lisesi ve bu liseler içinde öğretmenlik yapan 454 birey araştırma evrenini oluşturmuştur. Araştırmaya dair örnekleymiş evrenden oranlı küme örnekleme aracılığı ile seçilmiş olan 6 okulöncesi, 12 ilköğretim kurumu, 11 genel lise ve bunların yanı sıra 7 meslek lisesi dahilinde görevli olan okul yöneticisi ve öğretmen bireyler meydana

getirmektedir. Araştırma sonucunda okulöncesi kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerinin diğer kademelerdeki yönetici ve öğretmenlere nazaran takım algılarının daha yüksek olduğu, tüm okul kademelerindeki yöneticilerin öğretmenlere kıyasla takım algılarının daha yüksek olduğunun ayrıca okulunda uzun süre çalışanların kısa süre çalışanlara kıyasla takım algılarının daha güçlü olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Güçlü ve Okçu, (2015) İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Takım Çalışmalarına Yönelik Algıları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi incelemiş ve öğretmen bireylerin etkili takım çalışmalarına yönelik algılarıyla örgütsel uyum boyutlarının arasında olumsuz yönlü ve orta düzeyde yakın anlamlı ilişkilerin olduğunu saptamıştır. Gökbaş (2001) eğitimde takım çalışmasını öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerini alarak incelemiş ve sonucunda takım çalışması ile karara katılma arasında ilişki bulmuştur.

Demirtaş, (2005) kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin görevli oldukları kurumları birer eğitim-öğretim takımı şeklinde algılayıp algılamadıklarına yönelik farklı açılardan incelemeler yapmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda ise anaokul kademesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin okullarında çalışanları diğer kademelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere nazaran takım olarak algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Diğer alanlarda da yöneticilerin öğretmenlere kıyasla takım algılarının daha yüksek olduğu, okulda uzun süreler görev yapan öğretmen bireylerin uzun süre görev yapmayan öğretmen bireylere kıyasla takım algı düzeylerinin çok daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Karaca (1994), "Örgütsel Takımlar - Takım Çalışması ve İş Doyumu arasında yer alan olası ilişkileri belirlemek için tez çalışmasında çalışma ekibinin özellikleri ve yaptıkları iş algılarının memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını bulmaya çalışmıştır. Ekip üyesi sayısı, iş tatmini ve ekip verimliliği arasındaki ilişki düzeyini etkilediğini tespit etmiştir. Araştırma sonuçları özetlendiğinde ekibin etkinliği ile iş doyumu arasında ilişkilerin bulunduğu görülmüştür.

Kocabaş ve Gökbaş (2003) Eğitimde takım çalışması adlı çalışmasının amacı eğitim örgütlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin ekip çalışmasına yönelik tutumlarını belirlemektir. Yöneticinin öğretmenlerin takım çalışmasına yönelimleri, yöneticilerin ve öğretmenin gruplar halinde çalışmaya istekli olup olmadıkları ve takım çalışmasının grup çalışmasının önemine ilişkin inançları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ekip çalışması ile karar almaya katılım arasında bir ilişki bulunmuştur. Yöneticiler, ekip liderlerinin bilgi



paylaşımı konusunda dürüst ve açık oldukları konusunda hemfikir olsalar da, öğretmenler aynı fikirde değildir. Meslek liseleri için bu oran daha düşüktür.

Sünter (2003) Örgütlerde takım çalışması ile performansa etkilerini adlı araştırmasında, ekip üyelerinin algılarının işyerindeki performanslarını etkileyip etkilemediğini araştırdı. Araştırmada takım çalışma ortamı ile performans değerlendirme arasında işe yönelim boyutunda anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği gruplarda kadınların erkeklere göre grup kavramına bağlılıklarının daha fazla oldukları saptanmıştır.

Çetin (1998) İlköğretim okullarında takım çalışmasını incelemiştir. Bu çalışmasında ekip çalışmasının ilköğretim okullarındaki uygulamalarını, varlığını, özelliklerini, etkililiğini ve sorunlarını inceleyerek okul yönetiminde başarılı ve etkili ekip çalışması hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Eğitim kurumlarında etkili bir ekip oluşturma, yönetici ve öğretmenin grup olaylarını yönetme ve anahtar teşhisler koyma becerisinin, uyum yeteneği ve kapasite ile doğrudan ilgili olduğu gösterilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölüm kapsamında araştırma modeline, evrene, örnekleme, veri toplama aracına, verilerin toplanmasında ve çözümlenmelerinde kullanılmış olan istatistiksel işlemlere yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Denizli iline bağlı Pamukkale ilçesi sınırlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin Okul İklimi ve Takım Algılarının farklı değişkenlere göre nasıl değiştiği ve okul iklimi ve takım algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bundan dolayı araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya ikiden fazla değişken arasında, birlikte değişim varlığı ya da düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı bir araştırma modeli niteliğine sahiptir (Karasar, 2012).

### 3.2. Çalışma Grubu

2021-2022 öğretim döneminde Denizli'ye bağlı Pamukkale ilçesi sınırlarında görev yapmakta olan öğretmen bireyler çalışma grubunu oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme ile ulaşılan 350 öğretmene ulaşılmıştır. Eksik dolduran veya kişisel bilgi yazılan ölçekler (18 adet) elenmiştir. Değerlendirilmeye alınan 332 katılımcının kişisel bilgileri ve dağılımları Tablo 3.1 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı

Değişken	Kategori	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	173	52,1
	Erkek	159	47,9
Yaş	25-35	122	36,7
	36-45	110	33,1
	46 ve üstü	100	30,1
Eğitim Düzeyi	Lisans	271	81,6
	Lisansüstü	61	18,4
Kıdem	1-10 yıl	125	37,7
	11-20 yıl	116	34,9
	21 yıl ve üstü	91	27,4

(Devamı arkadadır)

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı (Devamı)

Değişken	Kategori	n	%
Branş	Okulöncesi ve sınıf	125	37,7
	Ortaokul branş	112	33,7
	Lise branş	95	28,6
Okul Türü	Okulöncesi ve ilkokul	102	30,7
	Ortaokul	146	44,0
	Lise	84	25,3
Toplam		332	%100

Tablo 3.1’de öğretmenlerin kişisel özellikleri dağılımları verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin çoğunun % 52,1’inin kadınlardan oluştuğu, % 36,7’sinin 25-35 yaş aralığında olduğu ve kadın ve genç bir kadro ile çalışmanın yürütüldüğü görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ağırlıklı olarak % 81,6 oranla lisans mezunu olduğu görülmüştür. Kıdem olarak çoğunun % 37,7 oranla 1-10 yıl kıdemli ve branş olarak % 37,7 oranla okul öncesi ve sınıf öğretmeni ağırlıklı olduğu görülmüştür. Okul türü olarak ise öğretmenlerin genellikle % 44,0 oranla ortaokullarda çalıştığı görülmüştür.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında kullanılmış olan veri toplama aracı; üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmen bireylere ilişkin kişisel bilgiler içeren “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci kısımda “Takım Algısı Ölçeği” ve üçüncü bölümde “Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel bilgi formu

Bu form, bilgi edinebilmek amacıyla araştırmacı aracılığı ile geliştirilen “Cinsiyet, Yaş, Branş, Okul Türü, Kıdem, Eğitim Düzeyi” olmak üzere altı değişkenden oluşmaktadır.

#### 3.3.2. Takım Algısı Ölçeği( TAÖ)

Bilgin Aksu, Demirtaş ve Atılgan ( 2005) aracılığı ile geliştirilmiş 32 madde içeren beşli likert tipi: (1)Asla, (2 )Nadiren, (3) Bazen, (4) Genellikle (5) Daima katılıyorum ifadeleri ile derecelendirilmiştir. TMS'nin seçilen 32 maddesi üzerinde AFA yapılması neticesinde 1.0'dan büyük üç anlamlı özdeğer elde edilmiştir. Madde faktör yükü kontrol edilirken ilk 13 projenin faktör yükü 0,430 ile 0,749 arasında, sonraki 8 maddenin faktör yükü 0,521 ile 0,653 arasında ve son 10 maddenin faktör yükü 0,419 ile 0,749 arasında

değişmiştir. Sonuçlar, takım algı ölçeğinin üç boyutlu bir yapıyla ilişkisi oluşturabileceğini göstermektedir. Takım Algısı Ölçeği Alt Ölçeği: Bağlılık ve İşbirliği (BI), Takım Ruhu (TR), İş Memnuniyeti ve Güven (ID). Ölçeğe göre gruplandırılan madde sayısı; BI'ı ölçmek için 1-14, TR'yi ölçmek için 15-22 ve RO'yu ölçmek için 23-32 madde kullanmıştır.

Toplanan verilerin güvenilirlik analizleri Cronbach Aplha analizi ile yapılarak aşağıda verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Takım algısı alt ölçekleri cronbach alpha bulguları:

Bağlılık ve İşbirliği (Bİ) 1-14 numaralı maddelerle ,951

Takım Ruhu (TR) 15-22 numaralı maddelerle ,907

İş Doyumu ve Güven (İG) 23-32 numaralı maddelerle ,948

Takım algısı genel ,962 olarak tespit edilmiş ve verilerin güvenilirlik seviyelerinin çok yüksek olduğu gözlenmiştir.

### 3.3.3. Revize Edilmiş Okul İklimi Ölçeği

Yılmaz ve Demir (2016 ) tarafından geliştirilen revize edilmiş 42 maddeden oluşan beşli likert tipi Okul İklimi Öğretmen Ölçeği kullanılacaktır. Kesinlikle katılmıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum şeklinde cevaplanmıştır. AFA sonuçlarına göre 42 maddelik ölçeğin yedi başka alt ölçeği içerdiği tespit edilmiştir. Bunlar, Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği (MDEY), Meslektaş Dayanışması (MD), Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları (OSGU), Öğrenci Davranışları (ÖD), Öğretmen Etkililiği (ÖE), Öğretmenlikten Haz Alma (ÖHA) ve Ebeveyn Katılımı (EK) alt ölçekleridir.

Revize edilmiş okul iklimi öğretmen ölçeğinin orijinal alt ölçeği ile Türkçe karşılığı arasındaki ilişki değeri; ‘‘ Müdür Desteği Erişilebilirliği ve Yetkinliği’’ alt ölçekleri (1-8) 0.86 ile 0.97 ve Meslektaş Dayanışması alt ölçeği (9-12) arasındadır. 0,71 ile 0,98 arasında, Olumlu Sosyal Gelişim uygulaması alt ölçeği 0,71 ile 0,98 arasında (13-17) 0,72 ile 0,96 arasında, Öğrenci Davranışı alt ölçeğinde (18 -31) 0,71-0,97 arasında, Öğretmen Etkililiği alt ölçeğinde ( 32-33) 0,93-0,95 arasında, Öğretmenlikten Haz Alma ölçekte (35) 0,72 ile 0,97-39) arasında ve Ebeveyn Katılımı bileşeninde (40-42) 0,85 ile 0,97 arasındadır.

Örgüt iklimi ölçeğinin ‘‘Müdür Desteği Erişilebilirlik ve Yetkinliği’’ ile ‘‘Destekleyici Müdür Davranışı’’ alt ölçekleri arasında orta, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. ( $r=0.48$ ;  $p<0.001$ ) "Meslektaş Dayanışması" ile "Meslektaşlar Arası İşbirlikçi

Öğretmen Davranışı" arasında orta, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardı ( $r=0.32$ ;  $p<0.05$ ). "Öğretmenlikten Haz Alma" "Destekleyici Müdür Davranışı" alt boyutları ( $r=0.28$ ,  $p<0.05$ ); "Öğretmenlikten Haz Alma" "Umursamaz Öğretmen Davranışı" alt boyutları arasında orta, negatif ve anlamlı ilişkiler vardır ( $r=-0.33$ ,  $p<0.05$ ). Revize Edilmiş Okul iklimi Öğretmen Ölçeğindeki maddeler için t değerleri aralığı 4,80 ile 19,49' dur. Ölçümün güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısı belirleme ve test yarıya bölme yöntemi kullanılır. Bu çalışmada elde edilen verilerin okul iklimi ve alt ölçekleri cronbach alpha bulguları:

- Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği alt ölçeğinde (1-8) ,869
- Meslektaş Dayanışması alt ölçeğinde (9- 12) ,955
- Olumlu Sosyal Gelişim uygulamaları alt ölçeğinde (13- 17) ,946
- Öğrenci Davranışları alt ölçeğinde (18- 31) ,967
- Öğretmen Etkililiği alt ölçeğinde (32-33) ,931
- Öğretmenlikten Haz Alma alt ölçeğinde (35-39) ,782
- Ebeveyn Katılımı alt ölçeğinde (40-42) ,923

Okul iklimi genel ,939 olarak tespit edilmiş ve verilerin güvenilirlik seviyelerinin çok yüksek olduğu gözlenmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS programına kodlanarak girilmiştir. Yapılacak analizlere karar verebilmek için verilerin dağılımının normallik analizi basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) analizi aracılığıyla yapılarak ulaşılan bulgular Tablo 3.2 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 3.2. *Takım Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları ile Örgütsel İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarının Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi*

Ölçekler ve Alt Boyutları	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
	Değeri	Değeri
Bağlılık ve İşbirliği boyutu	1,349	-1,162
Takım Ruhu boyutu	,450	-,672
İş Doyumu ve Güven boyutu	-,251	-,296
<b>Takım algısı toplam puanı</b>	<b>,823</b>	<b>-,626</b>
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği boyutu	,638	-,261
Meslektaş Dayanışması boyutu	1,323	-,927
Olumlu Sosyal Gelişim boyutu	-,134	-,278

(Devamı arkadadır)

Tablo 3.2. *Takım Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları ile Örgütsel İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarının Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi (Devamı)*

Ölçekler ve Alt Boyutları	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
	Değeri	Değeri
Öğrenci Davranışları boyutu	,019	-,146
Öğretmen Etkililiği boyutu	,044	-,450
Öğretmenlikten Haz Alma boyutu	1,769	-,233
Ebeveyn Katılımı boyutu	-,175	,053
<b>Okul iklimi toplam puanı</b>	<b>,815</b>	<b>-,052</b>

Tablo 3.2'ye yönelik inceleme yapıldığında ölçekle alt boyutların “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin -1,162 ile 1,769 aralığında değiştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Şencan (2002) araştırmasında -3 ile +3 arasında yer alan değerlerin normal dağılımlar olarak kabul edilebildiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda elde edilmiş olan verilerin normal dağılıma sahip oldukları gözlenmektedir. Normal dağılıma sahip olan verilerin analizlerinde parametrik testlerden yararlanılması uygun olmaktadır. Bu bağlamda analiz işlemlerinde parametrik testler uygulanmıştır. Anlamlılık seviyesi denemesinde  $\alpha=.05$  değeri göz önünde tutulmuştur.

Araştırmada verilerin analizlerinde izlenen süreçlerse şöyledir:

1) Öğretmen bireylerin kişisel özellik dağılımında “betimsel istatistiklere (frekans ve yüzde) başvurulmuştur.

2) Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyleri şeklindeki kategorik anlamda ikili değişkenlerin analizlerinde “Bağımsız Örneklem T” testi uygulanmıştır.

3) Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve branşları biçimindeki ikiden fazla kategorik değişkenlerin analizlerinde “tek yönlü varyans analizi (One way Anova)” analizinden yararlanılmakla beraber farklılığın hangi grupların arasında oluştuğunu tespit edebilmek adına Post Hoc testleri arasında yer alan Tukey HSD testi yapılmıştır.

4) Yorumlamalarda aşağıdaki puan aralıkları göz önünde bulundurulmuştur.

1,00- 1,80 Çok Düşük

1,81- 2,60 Düşük

2,61- 3,40 Orta Düzeyde

3,41- 4,20 Yüksek

4,21- 5,00 Çok Yüksek

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm içerisinde toplanmış olan verilerin analizleri ile çözümlmelerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

### 4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

#### 4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi “Öğretmenlerin okul iklimi algıları nelerdir” biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarına dair ortalama ile standart sapma bulguları Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları*

Alt boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği boyutu	332	3,44	,49	Yüksek
Meslektaş Dayanışması boyutu	332	3,97	,74	Yüksek
Olumlu Sosyal Gelişim boyutu	332	4,14	,59	Yüksek
Öğrenci Davranışları boyutu	332	3,28	,76	Orta
Öğretmen Etkililiği boyutu	332	3,71	,78	Yüksek
Öğretmenlikten Haz Alma boyutu	332	3,52	,45	Yüksek
Ebeveyn Katılımı boyutu	332	3,21	,88	Orta
Okul iklimi genel ortalama	332	3,46	,46	Yüksek

Tablo 4.1.’den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin okul iklimleri algılarına yönelik en yüksek ortalamanın olumlu sosyal gelişim boyutuna ( $\bar{X}=4,14$ ) aittir. Bunu sırasıyla meslektaş dayanışması boyutu ( $\bar{X}=3,97$ ), öğretmen etkililiği boyutu ( $\bar{X}=3,71$ ), öğretmenlikten haz alma boyutu ( $\bar{X}=3,52$ ) ve müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutu ( $\bar{X}=3,44$ ) ortalamalarla “Yüksek” derecesinde izlemiştir. Öğrenci davranışları boyutu ( $\bar{X}=3,28$ ) ile ebeveyn katılımı boyutu ( $\bar{X}=3,21$ ) ortalamalarla ve “Orta” seviyesindedir. Öğretmenlerin okul iklimi genel ortalamalarının ise ( $\bar{X}=4,31$ ) ortalama ile “Yüksek” seviyesindedir. Buna göre genel olarak öğretmenlerin okul iklimlerinin yüksek derecede olduğu ve bu durumun da okulların çalışma bakımından iklim olarak yüksek seviyede ve iyi durumda olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

#### 4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin takım algıları nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlerin takım algıları ve alt boyutlarına dair ortalama ile standart sapma bulguları Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Takım Algıları

Takım Algıları ve Alt Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Bağlılık ve İşbirliği boyutu	332	4,19	,57	Yüksek
Takım Ruhu boyutu	332	3,81	,72	Yüksek
İş Doyumu ve Güven boyutu	332	3,66	,56	Yüksek
Takım algısı genel ortalama	332	4,05	,54	Yüksek

Tablo 4.2’de görüleceği üzere öğretmen bireylerin takım algılarının alt boyutlarda en yüksek ortalamanın Bağlılık ve işbirliği boyutuna ( $\bar{X}=4,19$ ) ait olduğu görülmüştür. Bunu takım ruhu boyutu ( $\bar{X}=3,81$ ) ve iş doyumunu ve güven boyutu ( $\bar{X}=3,66$ ) izlemiştir. Takım algısı genel ortalama ( $\bar{X}=4,05$ ) olduğu görülürken bütün boyutlar ve genel algının “Yüksek” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin okullarında takım olma algılarının yüksek derecede olduğu ve ekip bilinç seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları; “Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Kıdem, branş ve okul türüne” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre analiz sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.



Tablo 4.3. Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Cinsiyete Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği boyutu	Kadın	173	3,39	,50	-2,23	,02*
	Erkek	159	3,51	,48		
Meslektaş Dayanışması boyutu	Kadın	173	3,98	,70	,22	,82
	Erkek	159	3,97	,79		
Olumlu Sosyal Gelişim boyutu	Kadın	173	4,19	,54	1,58	,11
	Erkek	159	4,09	,63		
Öğrenci Davranışları boyutu	Kadın	173	3,18	,69	-2,62	,00*
	Erkek	159	3,39	,82		
Öğretmen Etkililiği boyutu	Kadın	173	3,69	,74	-,45	,64
	Erkek	159	3,73	,82		
Öğretmenlikten Haz Alma boyutu	Kadın	173	3,57	,45	1,74	,08
	Erkek	159	3,48	,44		
Ebeveyn Katılımı boyutu	Kadın	173	3,21	,81	,08	,93
	Erkek	159	3,20	,96		
Okul iklimi genel ortalama	Kadın	173	3,43	,39	-1,37	,17
	Erkek	159	3,50	,53		

\*  $p < 0,05$

Tablo 4.3’de öğretmenlerin okul iklimi alguları ile alt boyutlarına yönelik algı durumlarının cinsiyetleri bağlamında analizleri neticesinde aşağıda verilen bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi alguları ve alt boyutlarına ilişkin algularının cinsiyete göre meslektaş dayanışması boyutunda ( $t = ,22$ ;  $p > 0,05$ ), olumlu sosyal gelişim boyutunda ( $t = 1,58$ ;  $p > 0,05$ ), öğretmen etkililiği boyutunda ( $t = -,45$ ;  $p > 0,05$ ), öğretmenlikten haz alma boyutunda ( $t = 1,74$ ;  $p > 0,05$ ), ebeveyn katılımı boyutunda ( $t = ,08$ ;  $p > 0,05$ ), ve okul iklimi genel ortalama ( $t = -1,37$ ;  $p > 0,05$ ) farklılık göstermediği ancak müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutunda ( $t = -2,23$ ;  $p < 0,05$ ) ve öğrenci davranışları boyutunda ( $t = -2,62$ ;  $p < 0,05$ ) ise farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ortalamalara bakıldığında her iki boyutta da kadınlara göre erkeklerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul iklimi alguları ve alt boyutlarına ilişkin algularının yaşa göre analiz sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Yaş	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği boyutu	25-35	122	3,42	,62	1,06	,34	Yok
	35-45	110	3,42	,41			
	46 ve üstü	100	3,51	,39			
Meslektaş Dayanışması boyutu	25-35	122	3,90	,72	1,31	,26	Yok
	35-45	110	4,06	,77			
	46 ve üstü	100	3,96	,75			
Olumlu Sosyal Gelişim boyutu	25-35	122	3,97	,60	7,04	,00*	1-2;1-3
	35-45	110	4,16	,56			
	46 ve üstü	100	4,34	,55			
Öğrenci Davranışları boyutu	25-35	122	3,14	,61	4,30	,01*	1-2
	35-45	110	3,44	,81			
	46 ve üstü	100	3,27	,85			
Öğretmen Etkililiği boyutu	25-35	122	3,63	,75	1,36	,25	Yok
	35-45	110	3,80	,73			
	46 ve üstü	100	3,71	,85			
Öğretmenlikten Haz Alma boyutu	25-35	122	3,50	,50	,30	,73	Yok
	35-45	110	3,55	,49			
	46 ve üstü	100	3,53	,33			
Ebeveyn Katılımı boyutu	25-35	122	3,00	,94	5,50	,00*	1-2; 1-3
	35-45	110	3,30	,89			
	46 ve üstü	100	3,37	,76			
Okul iklimi genel ortalama	25-35	122	3,36	,44	4,42	01*	1-2; 1-3
	35-45	110	3,53	,49			
	46 ve üstü	100	3,51	,44			
*p<0,05	1.25-35	2.35-45	3.46 ve üstü				

Tablo 4.4’de öğretmen bireylerin okul iklimi algıları ile alt boyutlara ilişkin algılarının yaş değişkeni bağlamındaki analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaşa göre müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutunda ( $F= 1,06$ ;  $p>0,05$ ), meslektaş dayanışması boyutunda ( $F= 1,31$ ;  $p>0,05$ ), öğretmen etkililiği boyutunda ( $F= 1,36$ ;  $p>0,05$ ) ve öğretmenlikten haz alma boyutunda ( $F= ,30$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermemiş ancak olumlu sosyal gelişim boyutunda ( $F= 7,04$ ;  $p>0,05$ ), öğrenci davranışları boyutunda ( $F= 4,30$ ;  $p>0,05$ ), ebeveyn katılımı boyutunda ( $F= 5,30$ ;  $p>0,05$ ) ve okul iklimi genel ortalama

( $F= 4,42$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermiştir. Farklılığı bulunduğu grupların tespitinin yapılabilmesi adına uygulanan Post Hoc Tukey analizinin neticesinde aşağıda belirtilen bulgular elde edilmiştir.

Olumlu sosyal gelişim boyutunda farkın 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle ( $\bar{X}_{25-35 \text{ yaş}} = 3,97$ ) 35-45 yaşlardaki öğretmenler ( $\bar{X}_{35-45 \text{ yaş}} = 4,16$ ) arasında ve 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle ( $\bar{X}_{25-35 \text{ yaş}} = 3,97$ ) 46 ve üstü yaşlardaki öğretmenler ( $\bar{X}_{46 \text{ yaş ve üstü}} = 4,34$ ) arasında ve 35-45 ile 46 ve üzeri yaşlardakilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

Öğrenci davranışları boyutunda farkın 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle ( $\bar{X}_{25-35 \text{ yaş}} = 3,14$ ) 35-45 yaşlardaki öğretmenler ( $\bar{X}_{35-45 \text{ yaş}} = 3,44$ ) arasında ve 35-45 yaşlardakilerin daha yüksek ortalama sahip oldukları görülmüştür.

Ebeveyn katılımı boyutunda farkın 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle ( $\bar{X}_{25-35 \text{ yaş}} = 3,00$ ) 35-45 yaşlardaki öğretmenler ( $\bar{X}_{35-45 \text{ yaş}} = 3,30$ ) arasında ve 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle ( $\bar{X}_{25-35 \text{ yaş}} = 3,00$ ) 46 ve üstü yaşlardaki öğretmenler ( $\bar{X}_{46 \text{ yaş ve üstü}} = 3,37$ ) arasında ve 35-45 ile 46 ve üzeri yaşlardakilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

Okul iklimi genel ortalama farkın 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle ( $\bar{X}_{25-35 \text{ yaş}} = 3,36$ ) 35-45 yaşlardaki öğretmenler ( $\bar{X}_{35-45 \text{ yaş}} = 3,53$ ) arasında ve 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle ( $\bar{X}_{25-35 \text{ yaş}} = 3,36$ ) 46 ve üstü yaşlardaki öğretmenler ( $\bar{X}_{46 \text{ yaş ve üstü}} = 4,51$ ) arasında ve 35-45 ile 46 ve üzeri yaşlardakilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

Farklılık görülen olumlu sosyal gelişim, öğrenci davranışları, ebeveyn katılımı boyutlarıyla okul iklimi genel ortalamalarında farkın üst yaşlardakiler lehine farklılık gösterdiği ve genel olarak yaş arttıkça örgüt iklimi algılarının da yükseldiği görülmüştür.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul iklimi algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Müdür Desteği,	Lisans	270	3,43	,44	-,87	,38
Erişilebilirliği ve Yeterliği	Lisansüstü	58	3,50	,67		

boyutu

(Devamı arkadadır)

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul iklimi algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analiz Bulguları (Davamı)

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Meslektaş Dayanışması boyutu	Lisans	270	3,96	,72	-,61	,54
	Lisansüstü	58	4,03	,83		
Olumlu Sosyal Gelişim boyutu	Lisans	270	4,12	,57	-1,35	,17
	Lisansüstü	58	4,24	,67		
Öğrenci Davranışları boyutu	Lisans	270	3,28	,74	-,09	,92
	Lisansüstü	58	3,29	,89		
Öğretmenlikten Haz Alma boyutu	Lisans	270	3,53	,40	,09	,92
	Lisansüstü	58	3,52	,62		
Ebeveyn Katılımı boyutu	Lisans	270	3,21	,84	,22	,82
	Lisansüstü	58	3,19	,70		
Okul iklimi genel ortalama	Lisans	270	3,46	,43	-,37	,70
	Lisansüstü	58	3,48	,59		

\*  $p < 0,05$

Tablo 4.5'te öğretmen bireylerin okul iklimine ilişkin algıları ile alt boyutlara yönelik algı durumlarının eğitim düzeylerine göre analizleri neticesinde aşağıda verilen bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutunda ( $t = -,87$ ;  $p > 0,05$ ), meslektaş dayanışması boyutunda ( $t = -,61$ ;  $p > 0,05$ ), olumlu sosyal gelişim boyutunda ( $t = -1,35$ ;  $p > 0,05$ ), öğrenci davranışları boyutunda ( $t = -,09$ ;  $p > 0,05$ ), öğretmen etkililiği boyutunda ( $t = ,60$ ;  $p > 0,05$ ), öğretmenlikten haz alma boyutunda ( $t = ,09$ ;  $p > 0,05$ ), ebeveyn katılımı boyutunda ( $t = ,22$ ;  $p > 0,05$ ) ve okul iklimi genel ortalama ( $t = -,37$ ;  $p > 0,05$ ) farklılık göstermediği ve benzer olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının lisans ya da lisansüstünden mezun olma durumuna göre herhangi bir farklılığa sahip olmadığı ve benzer algılar taşıdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdeme göre analiz sonuçları Tablo 4.6'da ifade edilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Kıdem	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği boyutu	1-10 yıl	125	3,33	,59	5,65	,00*	1-2; 1-3
	11-20 yıl	116	3,49	,43			
	21 yıl ve üstü	91	3,54	,38			
Meslektaş Dayanışması boyutu	1-10 yıl	125	3,88	,73	1,69	,18	Yok
	11-20 yıl	116	4,06	,75			
	21 yıl ve üstü	91	4,00	,75			
Olumlu Sosyal Gelişim boyutu	1-10 yıl	125	3,92	,59	6,59	,00*	1-2; 1-3; 2-3
	11-20 yıl	116	4,19	,54			
	21 yıl ve üstü	91	4,40	,53			
Öğrenci Davranışları boyutu	1-10 yıl	125	3,12	,66	4,51	,01*	1-2
	11-20 yıl	116	3,41	,76			
	21 yıl ve üstü	91	3,33	,86			
Öğretmen Etkililiği boyutu	1-10 yıl	125	3,56	,81	3,92	,02*	1-2
	11-20 yıl	116	3,83	,69			
	21 yıl ve üstü	91	3,77	,82			
Öğretmenlikten Haz Alma boyutu	1-10 yıl	125	3,52	,49	,06	,94	Yok
	11-20 yıl	116	3,54	,48			
	21 yıl ve üstü	91	3,52	,34			
Ebeveyn Katılımı boyutu	1-10 yıl	125	3,03	,97	5,41	,00*	1-3
	11-20 yıl	116	3,23	,86			
	21 yıl ve üstü	91	3,42	,74			
Okul iklimi genel ortalama	1-10 yıl	125	3,33	,45	8,33	,00	1-2; 1-3
	11-20 yıl	116	3,53	,47			
	21 yıl ve üstü	91	3,55	,44			
*p<0,05	1.1-10 yıl	2.11-20 yıl	3.21 yıl ve üstü				

Tablo 4.6’da öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdeme göre analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdeme göre meslektaş dayanışması boyutunda ( $F= 1,69$ ;  $p>0,05$ ) ve öğretmenlikten haz alma boyutunda ( $F= ,06$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermediği görülür iken müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutunda ( $F= 5,65$ ;  $p<0,05$ ), olumlu sosyal gelişim boyutunda ( $F= 6,59$ ;  $p<0,05$ ), öğrenci davranışları boyutunda ( $F= 4,51$ ;  $p<0,05$ ), öğretmen etkililiği boyutunda ( $F= 3,92$ ;  $p<0,05$ ), ebeveyn katılımı boyutunda ( $F= 5,41$ ;  $p<0,05$ ) ve okul iklimi genel ortalama ( $F= 8,33$ ;  $p<0,05$ )

ise anlamlı farklılık göstermiştir. Farkın olduğu grupları tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutunda farkın 1-10 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3,33$ ) kıdemi 11-20 yıl olanlar ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 3,49$ ) arasında ve 1-10 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3,33$ ) kıdemi 21 yıl ve üstü kıdemi olanlar ( $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}} = 3,54$ ) arasında ve 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olanların daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Olumlu sosyal gelişim boyutunda farkın 1-10 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3,92$ ) kıdemi 11-20 yıl olanlar ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 4,19$ ) arasında, 1-10 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3,92$ ) kıdemi 21 yıl ve üstü kıdemi olanlar ( $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}} = 4,40$ ) arasında ve 11-20 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 4,19$ ) kıdemi 21 yıl ve üstü kıdemi olanlar ( $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}} = 4,40$ ) arasında ve 21 yıl ve üzeri kıdemlilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenci davranışları boyutunda farkın 1-10 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3,12$ ) kıdemi 11-20 yıl olanlar ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 3,41$ ) arasında ve 11-20 yıl kıdemi olanların daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen etkililiği boyutunda farkın 1-10 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3,56$ ) kıdemi 11-20 yıl olanlar ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 3,83$ ) arasında ve 11-20 yıl kıdemi olanların daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Ebeveyn katılımı boyutunda farkın 1-10 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3,03$ ) kıdemi 21 yıl ve üstü kıdemi olanlar ( $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}} = 3,52$ ) arasında ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olanların daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Okul iklimi genel ortalamada farkın 1-10 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3,33$ ) kıdemi 11-20 yıl olanlar ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 3,53$ ) arasında ve 1-10 yıl kıdemi olanlarla ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3,33$ ) kıdemi 21 yıl ve üstü kıdemi olanlar ( $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}} = 3,55$ ) arasında ve 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olanların daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Özetle; öğretmenlerin örgütsel iklim ve alt boyutlarına yönelik algılarının kıdemlerine göre müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği, olumlu sosyal gelişim, öğrenci davranışları, öğretmen etkililiği, ebeveyn katılımı boyutlarıyla okul iklimi genel ortalamada yüksek kıdemlerin az kıdemlere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve kıdem arttıkça algı seviyelerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branşa göre analiz sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Branşa Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Branş	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği boyutu	Okulöncesi ve	125	3,45	,46	3,24	,04*	2-3
	Sınıf	112	3,36	,51			
	Ortaokul branş	95	3,54	,50			
	Lise branş						
Meslektaş Dayanışması boyutu	Okulöncesi ve	125	4,08	,60	7,85	,00*	1-2; 2-3
	Sınıf	112	3,73	,85			
	Ortaokul branş	95	4,13	,71			
	Lise branş						
Olumlu Sosyal Gelişim boyutu	Okulöncesi ve	125	4,24	,49	7,46	,00*	1-2; 2-3
	Sınıf	112	3,95	,59			
	Ortaokul branş	95	4,24	,65			
	Lise branş						
Öğrenci Davranışları boyutu	Okulöncesi ve	125	3,35	,80	3,67	,02*	2-3
	Sınıf	112	3,12	,71			
	Ortaokul branş	95	3,38	,75			
	Lise branş						
Öğretmen Etkililiği boyutu	Okulöncesi ve	125	3,75	,70	,18	,83	Yok
	Sınıf	112	3,70	,83			
	Ortaokul branş	95	3,69	,81			
	Lise branş						
Öğretmenlikten Haz Alma boyutu	Okulöncesi ve	125	3,60	,40	6,03	,00*	1-2; 2-3
	Sınıf	112	3,34	,47			
	Ortaokul branş	95	3,64	,43			
	Lise branş						
Ebeveyn Katılımı boyutu	Okulöncesi ve	125	3,45	,71	8,03	,00*	1-2; 1-3
	Sınıf	112	3,08	,89			
	Ortaokul branş	95	3,04	,85			
	Lise branş						
Okul iklimi genel ortalama	Okulöncesi ve	125	3,54	,38	8,57	,00*	1-2; 2-3
	Sınıf	112	3,32	,50			
	Ortaokul branş	95	3,54	,48			
	Lise branş						

\*p&lt;0,05

1. Okulöncesi ve Sınıf

2. Ortaokul branş

3. Lise branş

Tablo 4.7’de öğretmenlerin okul iklimi alguları ve alt boyutlarına dair algı durumlarının branşa bazında analizleri neticesinde aşağıda ifade edilen bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi alguları ve alt boyutlarına ilişkin algularının branşa

göre öğretmen etkililiği boyutunda farklılık göstermediği ( $F= ,18$ ;  $p>0,05$ ) görülürken müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutunda ( $F= 3,24$ ;  $p<0,05$ ), meslektaş dayanışması boyutunda ( $F= 7,85$ ;  $p<0,05$ ), olumlu sosyal gelişim boyutunda ( $F= 7,46$ ;  $p<0,05$ ), öğrenci davranışları boyutunda ( $F= 3,65$ ;  $p<0,05$ ), öğretmenlikten haz alma boyutunda ( $F= 6,03$ ;  $p<0,05$ ), ebeveyn katılımı boyutunda ( $F= 8,03$ ;  $p<0,05$ ), okul iklimi genel ortalamada ( $F= 8,57$ ;  $p<0,05$ ) ise farklılık görülmüştür.

Farkın bulunduğu grupların tespitinin yapılabilmesi adına uygulanmış olan Post Hoc Tukey analizinin neticesinde aşağıda ifade edilen bulgulara rastlanmıştır. Müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutunda farkın ortaokul branş öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OB} = 3,36$ ) lise branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{LB} = 3,54$ ) arasında ve lise öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Meslektaş dayanışması boyutunda farkın okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OS} = 4,08$ ) ortaokul branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{OB} = 3,73$ ) arasında ve farkın ortaokul branş öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OB} = 3,73$ ) lise branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{LB} = 4,13$ ) arasında ve okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Olumlu sosyal gelişim boyutunda farkın okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OS} = 4,24$ ) ortaokul branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{OB} = 3,95$ ) arasında ve ortaokul branş öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OB} = 3,95$ ) lise branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{LB} = 4,24$ ) arasında ve okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrenci davranışları boyutunda farkın ortaokul branş öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OB} = 3,12$ ) lise branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{LB} = 3,38$ ) arasında ve lise öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlikten haz alma boyutunda okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OS} = 3,60$ ) ortaokul branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{OB} = 3,34$ ) arasında ve farkın ortaokul branş öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OB} = 3,34$ ) lise branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{LB} = 3,64$ ) arasında ve okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ebeveyn katılımı boyutunda okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OS} = 3,45$ ) ortaokul branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{OB} = 3,08$ ) arasında ve okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OS} = 3,45$  lise branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{LB} = 3,04$ ) arasında ve okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.



Okul iklimi genel ortalamada okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OS} = 3,54$ ) ortaokul branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{OB} = 3,32$ ) arasında ve farkın ortaokul branş öğretmenleri ile ( $\bar{X}_{OB} = 3,32$ ) lise branş öğretmenleri ( $\bar{X}_{LB} = 3,54$ ) arasında ve okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özetle: farkın genel olarak okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile lise branş öğretmenlerinin lehine yüksek olduğu ve bunlara göre ortaokul branş öğretmenlerinin ortalamalarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okul türlerine göre analiz sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türlerine Göre Analiz Bulguları*

Ölçek ve alt boyutları	Okul Türü	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği boyutu	Okulöncesi ve	102	3,33	,43	4,16	,01*	1-2
	ilkokul	146	3,52	,53			
	Ortaokul	84	3,46	,48			
	Lise						
Meslektaş Dayanışması boyutu	Okulöncesi ve	102	4,00	,65	6,66	00*	1-3;2-3
	ilkokul	146	4,09	,67			
	Ortaokul	84	3,73	,91			
	Lise						
Olumlu Sosyal Gelişim boyutu	Okulöncesi ve	102	4,22	,43	1,88	,15	Yok
	ilkokul	146	4,15	,66			
	Ortaokul	84	4,05	,62			
	Lise						
Öğrenci Davranışları boyutu	Okulöncesi ve	102	3,40	,69	1,78	,16	Yok
	ilkokul	146	3,23	,81			
	Ortaokul	84	3,23	,75			
	Lise						
Öğretmen Etkililiği boyutu	Okulöncesi ve	102	3,82	,56	2,65	,07	Yok
	ilkokul	146	3,60	,88			
	Ortaokul	84	3,77	,80			
	Lise						
Öğretmenlikten Haz Alma boyutu	Okulöncesi ve	102	3,51	,28	3,16	,04*	2-3
	ilkokul	146	3,47	,48			
	Ortaokul	84	3,63	,54			
	Lise						

(Devamı arkadadır)

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türlerine Göre Analiz Bulguları (Devamı)

Ölçek ve alt boyutları	Okul Türü	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Ebeveyn Katılımı boyutu	Okulöncesi ve	102	3,34	,56	3,27	,04*	1-3
	ilkokul	146	3,23	,98			
	Ortaokul	84	3,01	,98			
	Lise						
Okul iklimi genel ortalama	Okulöncesi ve	102	3,50	,33	,79	,45	Yok
	ilkokul	146	3,46	,52			
	Ortaokul	84	3,42	,50			
	Lise						

\* $p < 0,05$  1. Okulöncesi ve İlkokul 2. Ortaokul 3. Lise

Tablo 4.8’de öğretmenlerin okul iklimi algıları ile alt boyutlara yönelik algı durumlarının okul türlerine göre analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmen bireylerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okul türlerine göre olumlu sosyal gelişim boyutunda ( $F= 1,88$ ;  $p > 0,05$ ), öğrenci davranışları boyutunda ( $F= 1,78$ ;  $p > 0,05$ ), öğretmen etkililiği boyutunda ( $F= 2,65$ ;  $p > 0,05$ ) ve okul iklimi genel ortalama ( $F= ,79$ ;  $p > 0,05$ ) farklılık göstermemiştir. Ancak müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutunda ( $F= 4,16$ ;  $p > 0,05$ ), meslektaş dayanışması boyutunda ( $F= 6,66$ ;  $p > 0,05$ ), öğretmenlikten haz alma boyutunda ( $F= 3,16$ ;  $p > 0,05$ ) ve ebeveyn katılımı boyutunda ( $F= 3,27$ ;  $p > 0,05$ ) ise farklılık tespit edilmiştir. Farkın bulunduğu grupların tespiti amacıyla uygulanan Post Hoc Tukey analizinin neticesinde müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği boyutunda farkın okulöncesi ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}_{OÖİ} = 3,33$ ) ortaokullarda çalışan öğretmenler ( $\bar{X}_O = 3,52$ ) arasında ve ortaokullarda çalışan öğretmenler lehine yüksektir.

Meslektaş dayanışması boyutunda farkın okulöncesi ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}_{OÖİ} = 4,00$ ) liselerde çalışan öğretmenler ( $\bar{X}_L = 3,73$ ) arasında ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}_O = 4,09$ ) liselerde çalışan öğretmenler ( $\bar{X}_L = 3,73$ ) arasında ve okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile ortaokullarda çalışanlar lehine yüksektir.

Öğretmenlikten haz alma boyutunda ortaokullarda çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}_O = 3,47$ ) liselerde çalışan öğretmenler ( $\bar{X}_L = 3,63$ ) arasında ve liselerde çalışanlar lehine yüksektir.

Ebeveyn katılımı boyutunda farkın okulöncesi ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}_{OÖİ} = 3,34$ ) liselerde çalışan öğretmenler ( $\bar{X}_L = 3,01$ ) arasında ve okulöncesi ve ilkokullarda çalışanlar lehine yüksektir.

Özetle: müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği, meslektaş dayanışması, öğretmenlik mesleğinden haz duyma ve ebeveyn katılımları boyutlarında farklı gruplar arasında ve farklı okullarda çalışanlar lehine farklılıklar görülmüştür.

#### 4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin Takım algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlerinin takım algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre analiz sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Bağlılık ve İşbirliği boyutu	Kadın	173	4,20	,54	,06	,94
	Erkek	159	4,19	,60		
Takım Ruhu boyutu	Kadın	173	3,71	,78	-2,65	,00*
	Erkek	159	3,92	,65		
İş Doyumu ve Güven boyutu	Kadın	173	3,68	,48	,70	,48
	Erkek	159	3,64	,63		
Takım algısı genel ortalama	Kadın	173	4,03	,49	-,59	,55
	Erkek	159	4,07	,60		

\*  $p < 0,05$

Tablo 4.9’da öğretmen bireylerin takım algıları ve alt boyutlara yönelik algılarının cinsiyetlerine göre analizleri neticesinde aşağıda verilmiş olan bulgulara erişilmiştir. Bağlılık ve işbirliği boyutunda ( $t = ,06$ ;  $p > 0,05$ ), iş doyumunu ve güven boyutunda ( $t = ,70$ ;  $p > 0,05$ ) ve takım algısı genel ortalama ( $t = -,59$ ;  $p > 0,05$ ) farklılık görülmez iken takım ruhu boyutunda ( $t = -,43$ ;  $p < 0,05$ ) ise farklılık görülmüştür. Takım ruhu boyutunda farklılığa bakıldığında erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerinin takım algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaşa göre analiz sonuçları Tablo 4.10 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Yaş	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Bağlılık ve İşbirliği boyutu	25-35	122	4,08	,61	4,22	,01*	1-2
	35-45	110	4,30	,58			
	46 ve üstü	100	4,22	,47			
Takım Ruhu boyutu	25-35	122	3,75	,76	2,10	,12	Yok
	35-45	110	3,76	,78			
	46 ve üstü	100	3,94	,61			
İş Doyumu ve Güven boyutu	25-35	122	3,61	,53	2,77	,06	Yok
	35-45	110	3,76	,55			
	46 ve üstü	100	3,62	,59			
Takım algısı genel ortalama	25-35	122	3,96	,59	2,36	,09	Yok
	35-45	110	4,12	,51			
	46 ve üstü	100	4,07	,51			
*p<0,05	1.25-35	2.35-45	3.46 ve üstü				

Tablo 4.10'da öğretmenlerinin takım algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaşa göre analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Takım ruhu boyutunda ( $F=2,10$ ;  $p>0,05$ ), iş doyumu ve güven boyutunda ( $F=2,77$ ;  $p>0,05$ ) ve takım algısı genel ortalama ( $F=2,36$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermediği ancak bağlılık ve işbirliği boyutunda ( $F=4,22$ ;  $p>0,05$ ) öğretmenlerin takım algıları farklılık göstermiştir. Farkın olduğu grupları tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda bağlılık ve işbirliği boyutunda farkın 25-35 yaş grubundakilerle ( $\bar{X}_{25-35 \text{ yaş}} = 4,08$ ) 35-45 yaş grubundakiler ( $\bar{X}_{35-45 \text{ yaş}} = 4,30$ ) arasında ve 35-45 yaş grubundakilerin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerinin takım algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre analiz sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	t	p
Bağlılık ve İşbirliği boyutu	Lisans	271	4,20	,50	,02	,98
	Lisansüstü	61	4,20	,82		
Takım Ruhu boyutu	Lisans	271	3,82	,72	,12	,90
	Lisansüstü	61	3,81	,79		

(Devamı arkadadır)

Tablo 4.11. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	t	p
İş Doyumu ve Güven boyutu	Lisans	271	3,65	,54	-1,23	,21
	Lisansüstü	61	3,75	,61		
Takım algısı genel ortalama	Lisans	271	4,05	,50	-,38	,70
	Lisansüstü	61	4,08	,71		

\*  $p < 0,05$ 

Tablo 4.11’de öğretmenlerinin takım algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre analizi sonucunda aşağıda verilen bulgulara ulaşılmıştır. Bağlılık ve işbirliği boyutunda ( $t = ,02$ ;  $p > 0,05$ ), takım ruhu boyutunda ( $t = ,12$ ;  $p > 0,05$ ), iş doyumu ve güven boyutunda ( $t = -1,23$ ;  $p > 0,05$ ) ve takım algısı genel ortalama ( $t = -,38$ ;  $p > 0,05$ ) takım algılarının benzer olduğu ve farklılık görülmediği saptanmıştır.

Öğretmenlerinin takım algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdeme göre analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Kıdem	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Bağlılık ve İşbirliği boyutu	1-10 yıl	125	4,16	,62	,44	,64	Yok
	11-20 yıl	116	4,23	,58			
	21 yıl ve üstü	91	4,20	,48			
Takım Ruhu boyutu	1-10 yıl	125	3,75	,85	2,25	,10	Yok
	11-20 yıl	116	3,77	,64			
	21 yıl ve üstü	91	3,95	,61			
İş Doyumu ve Güven boyutu	1-10 yıl	125	3,64	,53	,43	,65	Yok
	11-20 yıl	116	3,70	,54			
	21 yıl ve üstü	91	3,64	,61			
Takım algısı genel ortalama	1-10 yıl	125	4,01	,59	,50	,60	Yok
	11-20 yıl	116	4,06	,50			
	21 yıl ve üstü	91	4,08	,53			

\*  $p < 0,05$  1.1-10 yıl 2.11-20 yıl 3.21 yıl ve üstü

Tablo 4.12’de öğretmen bireylerin takım algıları ile alt boyutlara yönelik algı durumlarının kıdem değişkeni bağlamındaki analizinin neticesinde aşağıda yer verilen bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin takım algılarının bağlılık ve işbirliği boyutunda

( $F= ,44$ ;  $p>0,05$ ), takım ruhu boyutunda ( $F= 2,25$ ;  $p>0,05$ ), iş doyumunu ve güven boyutunda ( $F= ,43$ ;  $p>0,05$ ) ve takım algısı genel ortalamada ( $F= ,50$ ;  $p>0,05$ ) kıdemlerine göre farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin takım algılarının ve alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdemlerine göre farklılaşmadığı ve kıdemlerinin az ya da çok olmalarına göre farklılıklar sergilemediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerinin takım algıları ve alt boyutlarına yönelik algılarının branş bazındaki analiz sonuçlarına Tablo 4.13 üzerinde yer verilmiştir.

Tablo 4.13. *Öğretmenlerinin Takım Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Analiz Bulguları*

Ölçek ve alt boyutları	Branş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Bağlılık ve İşbirliği boyutu	Okulöncesi ve Sınıf	125	4,19	,57	1,70	,18	Yok
	Ortaokul branş	112	4,13	,58			
	Lise branş	95	4,27	,54			
Takım Ruhu boyutu	Okulöncesi ve Sınıf	125	3,74	,67	1,17	,31	Yok
	Ortaokul branş	112	3,89	,76			
	Lise branş	95	3,82	,74			
İş Doyumu ve Güven boyutu	Okulöncesi ve Sınıf	125	3,63	,52	,45	,63	Yok
	Ortaokul branş	112	3,70	,58			
	Lise branş	95	3,67	,58			
Takım algısı genel ortalama	Okulöncesi ve Sınıf	125	4,02	,51	,42	,65	Yok
	Ortaokul branş	112	4,05	,57			
	Lise branş	95	4,09	,56			
* $p<0,05$	1. Okulöncesi ve Sınıf	2. Ortaokul branş	3. Lise branş				

Tablo 4.13'te öğretmenlerinin takım algıları ile alt boyutlara yönelik algılarının branş bazındaki analizinin neticesinde aşağıda yer verilen bulgular elde edilmiştir.

Öğretmenlerin takım algılarının bağlılık ve işbirliği boyutunda ( $F= 1,70$ ;  $p>0,05$ ), takım ruhu boyutunda ( $F= 1,17$ ;  $p>0,05$ ), iş doyumunu ve güven boyutunda ( $F= ,45$ ;  $p>0,05$ ) ve takım algısı genel ortalamada ( $F= ,42$ ;  $p>0,05$ ) branşlarına göre farklılık göstermemiştir. Buna göre öğretmenlerin takım algılarının tüm alt boyutlar ve genel manada benzerlikler sergilediği, herhangi bir farklılığın bulunmadığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerinin takım algıları ve alt boyutlara yönelik algılarının okul türleri bazındaki analiz sonuçlarına Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerinin Takım Alguları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türlerine Göre Analiz Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Bağlılık ve İşbirliği boyutu	Okulöncesi ve	102	4,21	,43	,71	,49	Yok
	ilkokul	146	4,22	,59			
	Ortaokul	84	4,13	,67			
	Lise						
Takım Ruhu boyutu	Okulöncesi ve	102	3,82	,56	,62	,53	Yok
	ilkokul	146	3,85	,80			
	Ortaokul	84	3,74	,78			
	Lise						
İş Doyumu ve Güven boyutu	Okulöncesi ve	102	3,56	,48	7,39	,00*	1-2; 2-3
	ilkokul	146	3,79	,53			
	Ortaokul	84	3,56	,65			
	Lise						
Takım algısı genel ortalama	Okulöncesi ve	102	4,02	,42	2,16	,11	Yok
	ilkokul	146	4,11	,57			
	Ortaokul	84	3,97	,61			
	Lise						

\*p&lt;0,05

1. Okulöncesi ve İlkokul

2. Ortaokul

3. Lise

Tablo 4.14'te öğretmenlerinin takım alguları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okul türlerine göre analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin takım algılarının bağlılık ve işbirliği boyutunda ( $F= ,71$ ;  $p>0,05$ ), takım ruhu boyutunda ( $F= ,62$ ;  $p>0,05$ ) ve takım algısı genel ortalama ( $F= 2,16$ ;  $p>0,05$ ) okul türlerine göre farklılık görülmez iken iş doyumu ve güven boyutunda ( $F= ,45$ ;  $p>0,05$ ) ise farklılık görülmüştür. Farklılığın bulunduğu grupların tespitini yapabilmek adına uygulanan Post Hoc Tukey analizinin neticesinde iş doyumu ve güven boyutunda farkın okulöncesi ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}_{OÖi} = 3,56$ ) ortaokullarda çalışan öğretmenler ( $\bar{X}_O = 3,79$ ) arasında ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}_O = 3,79$ ) liselerde çalışan öğretmenler arasında ( $\bar{X}_L = 3,56$ ) arasında ve ortaokullarda çalışanların daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

#### 4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin okul iklimi ve takım algıları arasında ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarıyla takım algılarına ilişkiye ilişkin pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarıyla Takım Algıları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi

		Bağlılık ve İşbirliği boyutu	Takım Ruhü boyutu	İş Doyumu ve Güven boyutu	Takım algısı genel
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği boyutu	r	,187**	,148**	,309**	,244**
	p	,001	,007	,000	,000
	N	332	332	332	332
Meslektaş Dayanışması boyutu	r	,507**	,292**	,486**	,500**
	p	,000	,000	,000	,000
	N	332	332	332	332
Olumlu Sosyal Gelişim boyutu	r	,339**	,282**	,438**	,403**
	p	,000	,000	,000	,000
	N	332	332	332	332
Öğrenci Davranışları boyutu	r	,268**	,238**	,415**	,348**
	p	,000	,000	,000	,000
	N	332	332	332	332
Öğretmen Etkililiği boyutu	r	,230**	,149**	,227**	,235**
	p	,000	,007	,000	,000
	N	332	332	332	332
Öğretmenlikten Haz Alma boyutu	r	,141*	-,022	,153**	,111*
	p	,010	,687	,005	,043
	N	332	332	332	332
Ebeveyn Katılımı boyutu	r	,124*	,075	,224**	,161**
	p	,024	,172	,000	,003
	N	332	332	332	332
Okul iklimi genel ortalama	r	,363**	,259**	,486**	,424**
	p	,000	,000	,000	,000
	N	332	332	332	332

\*\* $p > 0,01$  \* $p > 0,05$

Tablo 4.15'te Pearson Korelasyon testiyle öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarıyla takım algıları ve alt boyutları arasında ilişki analiz edilmiştir. Pearson Korelasyon Testinin sonuçları korelasyon katsayısı  $\pm 0.00$ -  $\pm 0.29$  aralığında ise düşük,  $\pm 0.30$  -  $\pm 0.69$  aralığında ise orta,  $\pm 0.70$  -  $\pm 1.00$  aralığında ise yüksek ilişki biçiminde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 32).

Analizi sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla takım algıları arasında ( $r=,424$ ;  $p < 0,01$ ) anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişkinin tespiti yapılmıştır.



Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutları: Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği boyutuyla takım algıları arasında ( $r=,244$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı pozitif yönlü ve zayıf ilişki, Meslektaş Dayanışması boyutuyla takım algıları arasında ( $r=,500$ ;  $p<0,01$ ) pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki, Olumlu Sosyal Gelişim boyutuyla takım algıları arasında ( $r=,403$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki, Öğrenci Davranışları boyutuyla takım algıları arasında ( $r=,348$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki, Öğretmen Etkililiği boyutuyla takım algıları arasında ( $r=,235$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı pozitif ve zayıf ilişki, Öğretmenlikten Haz Alma boyutuyla takım algıları arasında ( $r=,111$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı doğru yönlü ve zayıf ilişki, Ebeveyn Katılımı boyutuyla takım algıları arasında ( $r=,161$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı pozitif ve zayıf bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin okul iklimi algıları ile takım algıları arasında bazı boyutlarda orta bazı boyutlarda zayıf düzeyde ilişki olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları yükseldikçe takım algılarının da yükseldiği ya da öğretmenlerin takım algıları arttıkça okul iklimine yönelik algılarının arttığı söylenebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında öğretmen bireylerin okul iklimi ile takım algıları araştırılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir

Öğretmenlerin okul iklimleri algılarına yönelik en yüksek ortalamanın olumlu sosyal gelişim boyutuna ve en düşük ortalamanın da ebeveyn katılımı boyutuna aittir. Genellikle öğretmenlerin okul iklimleri yüksek derecededir.

Öğretmenlerin takım algılarının alt boyutlarda en yüksek ortalamanın bağlılık ve işbirliği boyutuna en düşük ortalama da iş doyumunu ve güven boyutuna aittir. Bütün boyutlar ve genel takım algısının “Yüksek” düzeyindedir. Bu sonuçla paralel sonuca ulaşan Günel (2007), yaptığı araştırmasında ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin takım algılarını genel düzeyde yüksek bulmuştur.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları kişisel özelliklerine göre sadece eğitim düzeyine göre farklılıklar göstermediği gözlenirken cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyete göre müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği ile öğrenci davranışları boyutlarında kadınlara göre erkeklerin ortalamasının daha yüksektir. Yaşa göre olumlu sosyal gelişim, öğrenci davranışları, ebeveyn katılımı boyutlarıyla okul iklimi genel ortalamalarında farkın üst yaşlardakiler lehine farklılık gösterdiği ve genel olarak yaş arttıkça örgüt iklimi algılarının da yükseldiği görülmüştür. Kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel iklim ve alt boyutlarına yönelik algılarının kıdemlerine göre müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği, olumlu sosyal gelişim, öğrenci davranışları, öğretmen etkililiği, ebeveyn katılımı boyutlarıyla okul iklimi genel ortalamada yüksek kıdemlerin az kıdemlere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve kıdem arttıkça algı seviyelerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Branşa göre farkın genel olarak okulöncesi ve sınıf öğretmenleri ile lise branş öğretmenlerinin lehine yüksek olduğu ve bunlara göre ortaokul branş öğretmenlerinin ortalamalarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Okul türlerine göre müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği, meslektaş dayanışması, öğretmenlikten haz alma ve ebeveyn katılımı boyutlarında farklı gruplar arasında ve farklı okullarda çalışanlar lehine farklılıklar tespit edilmiştir. Öztürk'ün (2008) çalışmasında öğretmenlerin okul ortamına ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre

erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öte yandan Çağlayan (2014 ), öğretmenlerin okul ortamının ikincil yönlerine ilişkin algılarının cinsiyete göre önemli ölçüde farklılaşmadığını bulmuştur. Sarıdaş ve Araç (2016), yürüttükleri çalışmada cinsiyet faktörünün öğretmen performans çıktılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Erkek öğretmenler performans değerlendirme sürecinde kadın öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Göcen (2014), yaptıkları araştırmada erkeklerin kadınlardan daha fazla olumlu okul iklimi algısına sahip olduklarını, yaş ve mesleki kıdeme göre okul ikliminin algılarının değiştiğini tespit etmiş ve bu sonuç bizim sonucumuzla paralellik göstermektedir

Öğretmenlerin takım algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları kişisel özelliklerine göre eğitim düzeyi, kıdem ve branşa göre farklılık göstermemiştir. Ancak cinsiyet, yaş ve okul türlerine göre farklılık göstermiştir. Cinsiyete göre takım ruhu boyutunda erkekler kadınlardan daha yüksek ortalamalara sahiptirler. Yıldırım (2019), yaptığı çalışmada öğretmenlerin takım çalışmasının okul çalışmalarına etkisinin cinsiyet değişkeni açısından incelediğinde kadın öğretmenlerin daha olumlu olduklarını tespit etmiştir. Gruptaki öğretmenlerin olumlu ve olumsuz algıları ile okulda geçirdikleri zaman arasındaki ilişki incelendiğinde; Katılımcıların okulda çalışma süresi arttıkça olumlu faktörlere daha olumlu tepki verdikleri, çalışma süresi arttıkça olumsuz faktörlere verdikleri tepkinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat bu ilişki zayıftır. Günal (2007), yaptığı araştırmasında ilköğretim okulunda görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla takım algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç bizim sonucumuzla paralellik göstermemektedir. Kıdem, okulda çalışma süresi bakımından da anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu bizim sonucumuzla paralellik göstermektedir.

Yaşa göre bağlılık ve işbirliği boyutunda farkın 25-35 yaş grubundakilerle 35-45 yaş grubundakiler arasında ve 35-45 yaş grubundakiler daha yüksektir. Okul türlerine göre ortaokullarda çalışanların takım algılarının daha yüksek olduğu sonucun ulaşılmıştır. Demirtaş (2005) yaptığı araştırmasında ana okullarda çalışan öğretmenlerin diğer kurum personellerine nazaran takım algılarının daha yüksek durumda olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç bizim sonucumuzla paralellik göstermemektedir. Ayrıca çalışma süresi açısından incelendiğinde de okullarında çok daha uzun süreler öğretmenlik yapan bireylerin takım algılarının o kurumlarda uzun süre görev yapmayanlara nazaran daha yüksek bir oran teşkil ettiği görülmüştür. Branş değişkeni yönünden ise anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla takım algıları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile takım

algıları arasında bazı boyutlarda orta bazı boyutlarda zayıf düzeyde ilişki olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları yükseldikçe takım algılarının da yükseldiği ya da öğretmenlerin takım algıları arttıkça okul iklimine yönelik algılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

- 1) Öğretmenlerin örgütsel iklim seviyelerini artırmak için çalışma şartları ve ortamları iyileştirilebilir.
- 2) Takım olma, oluşturma ve sinerji yaratmayla ilgili öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bundan dolayı bu alandaki yeterlikleri artırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, A. & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Aksu, M. B.(2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınok, S. (2019), *Örgütsel Değerlerin Örgüt İklimine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atılğan, H, Demirtaş, H, Aksu, M, Silman, F. (2010). İlköğretim okul yöneticilerine yönelik takım algısı ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 11 (2) , 20-44.
- Aydın, M. (1994).”*Liderlik*”. İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(1).12-20.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2008), *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Bakan, İ. (2004). *Yöneticiler için başarı stratejileri*. Beta.
- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 43, 41-78.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım, Yayım, Dağıtım LTD. ŞTİ.
- Başkan, G. A. ve Aydın A. (2000). *Eğitim Sisteminde İnsan Unsuru Ve Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 18.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayrak, Ç. (1996). *Örgütlerde Çatışma Üzerine Düşünceler*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:1-6.
- Bedük, A., İnce, M. ve Enver, A. (2004) *Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri*. ([http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/makaleler](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler)) 14.11.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür Ve Eğitim Vakfı.
- Çağlayan, A. (2002).*Eğitimde yönetim yönetimde kalite (1.Baskı)*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çalık, T. & Kurt, T. (2010). *Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS)*. Eğitim ve Bilim, 35(157), 167-180.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, M. Ö. (1998). *İlköğretim okullarında takım çalışması*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Çetin, M.Ö. (1998). *Eğitim Yönetimi Açısından İlköğretim Okullarında Takım Çalışması*. (1.Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2005). *Okul çalışanlarının takım algısı Malatya örneği*. Ege Eğitim Dergisi, 6 (1) , 39-59
- Diş, O. ve Ayık, A. (2015), Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 499-518.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elma C. (2004) *Öğrenen Örgütlerde Takım Çalışması*. Ankara: Sandal Yayınları
- Ensari, H. (2002). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. 3. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erengül, B. (1997). *Kültür Sihirbazları*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Göcen, Gülüşan, Kaya, ZEYNEP. "İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği)". Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 0 / 36 (Aralık 2015): 67-102
- Gökçe, F. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin takım rolleri (öğretmenlerin Belbin'in takım rollerini algılama düzeyleri)*. Eğitim ve Bilim, 34 (151), 3-16.
- Güçlü, N, Okçu, V. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (1) , 49-69 .

- Gültekin, C. (2012) *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, İ. (2016), *Hastanelerde Örgüt İklimi ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Günel, N. (2007). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım algısı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Gündüz, H. (2008), *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, (Gaziantep İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). *Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8(1), 206-236. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m
- Karasar, N., (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*, Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kocabaş, İ., & Gökbaş, M. (2003). *Eğitimde takım çalışması*. Eğitim ve bilim, 28(130).
- Korkut, A. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). *Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (37) , 135-152 .
- Kuran, K. (2005). *Bir değişim ve gelişim süreci olarak eğitimde toplam kalite yönetimi ve aktif öğrenme ilişkisi*. Çağdaş Eğitim Dergisi, 30 (317), 14-22.
- Küçük, M. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğitimcilerin performansına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(12), 1-26.
- Merter, M. E. (2006). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Atlas Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*. Cilt II, İkinci Kitap- Etkili Takım Çalışması.
- Nalçacı, A, Bektaş, F . (2016). *Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki*. International Journal Of Eurasia Social Sciences, 2013 (13) , 1-13 .
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 213- 224.
- Özdoğan, A. T. (2016). *Örgütsel tükenmişliğin iş değiştirme fikri üzerindeki etkileri: Öğretmenler üzerine İstanbul'da bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkalp, E ve Kırel, Ç. (2004). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1468.
- Öztürk E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sarıkaya, M. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi ve İstanbul ili milli eğitim yöneticilerinin eğitimde toplam kaliteye bakış açısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sümer E. (2003). *Örgütlerde takım çalışması ve performansa etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A, Atbaşı, Z. (2020). *Olumlu Okul İklimi Oluşturmada Öğretmenin Rolünün İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (3) , 672-689 . DOI: 10.31592/aeusbed.742972
- Şenel, T, Buluç, B. (2016). *İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki ilişki*. TÜBAV Bilim Dergisi, 9 (4) , 1-12.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıöğren, A .( 2018) *Örgütlerde Etkili İnsan İlişkileri* ( 1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegema Yayınevi.
- Yavaş, B. K. (1996). *Yönetimde sistem yaklaşımı ve takım çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yılmaz, F., Demir, S. (2016). *Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması*. International Journal of Assessment Tools in Education,3(1), 84-99.



Yüksekbilgili, Ö. (2016). Sağlık işletmelerinde örgüt iklimi unsurlarının örgütsel bağlılığa etkileri üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Gaziantep.

## EKLER

## Ek 1. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.10.2021-116904



T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-34363337  
Konu : Anket Uygulama İzni

11/10/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 22.09.2021 tarihli ve 105457 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuba BAKAN, "Öğretmenlerin Okul İklimi ve Takım Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu proje çalışmasına yönelik hazırladığı anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüzde bağlı Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulu, liselerde görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
11/10/2021  
Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1  
Merkezfendi/DENİZLİ  
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>  
E-Posta: [ab20@meb.gov.tr](mailto:ab20@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef  
Telefon No : 0 (258) 234 20 95  
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 82ba-58e4-3bcf-bb0d-8c00 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.  
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSUNNDJS4V&eS=116904> adresinden yapılabilir.

## Ölçek Kullanım İzinleri

### İlt: Takım Ölçeği Algısı

**Gönderen:** Hakan ATILGAN <hakan.atilgan@ege.edu.tr>  
**Gönderildi:** 7 Eylül 2021 Salı 15:24  
**Kime:** Tuba Bakan <Tuba\_\_Bakan@hotmail.com>  
**Konu:** Re: Takım Ölçeği Algısı

Tuba Hanım Merhaba,  
 Geliştirdiğimiz Takım Algısı Ölçeğini akademik amaçlı, referans göstererek kullanabilirsiniz.  
 Başarılar dilerim,

 **EGE Üniversitesi** [www.ege.edu.tr](http://www.ege.edu.tr)  
 Prof. Dr. Hakan ATILGAN  
 Rektör Yardımcısı  
 Tel : 0 (232) 311 21 05  
 Mobil: 0 (532) 438 84 27

**Kimden:** "Tuba Bakan" <Tuba\_\_Bakan@hotmail.com>  
**Kime:** "hakan atilgan" <hakan.atilgan@ege.edu.tr>  
**Gönderilenler:** 6 Eylül Pazartesi 2021 16:31:36  
**Konu:** Takım Ölçeği Algısı

### İlt: Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ihtiyacı

**Gönderen:** ferat yılmaz <yilmazferat@hotmail.com>  
**Gönderildi:** 12 Ağustos 2021 Perşembe 14:19  
**Kime:** Tuba Bakan <Tuba\_\_Bakan@hotmail.com>  
**Konu:** Re: Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ihtiyacı

Tuba Hanım merhabalar,  
 Revize Edilmiş okul iklimi öğretmen ölçeği ektedir. Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz.  
 İyi çalışmalar

Dr. Öğr. Üyesi Ferat Yılmaz  
 Dicle Üniversitesi

[Android için Outlook'u](#) edinin

**From:** Tuba Bakan <Tuba\_\_Bakan@hotmail.com>  
**Sent:** Wednesday, August 11, 2021 9:22:12 PM  
**To:** yilmazferat@hotmail.com <yilmazferat@hotmail.com>  
**Subject:** Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ihtiyacı

Merhaba, iyi akşamlar hocam.