

**/BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**VELİLERİN OKUL İKLİMİ VE AİLE KATILIMI ALGISİNİN
İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN

Firdes Ceren BALKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA – 2023

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**VELİLERİN OKUL İKLİMİ VE AİLE KATILIMI ALGISİNİN
İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN

Firdes Ceren BALKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kızıl ASLAN

ANKARA – 2023

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans çerçevesinde Firdes Ceren Balkaya tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 29 / 05 / 2023

Tez Adı: Velilerin Okul İklimi ve Aile Katılımı Algısının İncelenmesi

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN – Başkent Üniversitesi

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN - Hacettepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nazife ÜZBE ATALAY - Başkent Üniversitesi

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü
Tarih: ... / ... / 2023

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS / TEZ/PROJE ÇALIŞMASI ORJİNALLİK
RAPORU

Tarih: 20/ 06 / 2023

Öğrencinin Adı, Soyadı: Firdes Ceren BALKAYA

Öğrencinin Numarası: 22010501

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Danışmanın Unvanı/Adı, Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN

Tez Başlığı: Velilerin Okul İklimi ve Aile Katılımı Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 62 sayfalık kısmına ilişkin, 20 / 06 / 2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen 14'dür.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %

2. Alıntılar hariç

3. Beş (5) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi veyukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:

ONAY

Öğrenci Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN

TEŞEKKÜR

Çalışmamın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında görüş ve önerileri ile beni yönlendiren, engin bilgilerini aktaran ve büyük bir anlayış ile desteklerini hiç esirgemeyen değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN başta olmak üzere tezimle ilgili değerli görüşler ve geri bildirimleri için tez savunma jürimde yer alan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Aysel ÇOBAN ve Dr. Öğr. Üyesi Nazife ÜZBE ATALAY'a

Lisans ve yüksek lisans yaşantıma ışık tutan, üzerimde kıymetli emekleri bulunan, görüş ve önerileri ile bana yol gösteren tüm saygıdeğer hocalarıma, beni gelecekte söz sahibi yapacak bilgilerle donattıkları için teker teker teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımda çok önemli bir yere sahip olan ve süreç içerisindeki motivasyon kaynaklarım olarak nitelendirebileceğim Ebru, Hazal, Tuğçe, Kardelen, Hande, Ekin ve Meltem başta olmak üzere süreç içerisinde hem akademik anlamda hem hayata dair bilgilerini aktarmaktan sakınmayan, samimiyetle yardımlarını esirgemekten çekinmeyen, tüm destek ve imkanlarını sunarken yanımda olduklarını sonuna kadar hissettiren tüm iş ve sosyal hayatımdaki değerli arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama sürecinde ölçeklere istekle katkıda bulunan çalıştığım kurumdaki tüm velilerime, araştırma sürecinde ölçekleri kullanmam için izin veren değerli hocalarıma, ismini saymadığım emeği geçen herkese teşekkür ederim.

En değerlilerim; güzel annem Şerife BALKAYA, canım babam Cengiz BALKAYA ve kıymetli ablam Kübra KORKMAZ; üzerimdeki maddi manevi en büyük emeğe sahip olan, beni yetiştiren, her koşulda koşulsuz sevgiyi ve şefkatini esirgemeyen, desteklerini hayatımın her alanında olduğu gibi yüksek lisans sürecinde de sonsuz gördüğüm, hayatımdaki tüm aydınlıkların en kilit rolleri olan canım aileme minnetlerimi sunarım.

ÖZET

Firdes Ceren BALKAYA

Velilerin Okul İklimi ve Aile Katılımı Algısının İncelenmesi

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans Programı**

2023

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimsel ilerlemesini desteklemek amacıyla ev ve okul ortamlarındaki davranışlarını içeren aile katılımı kavramı ile okuldaki norm, inanç ve ilişkilere olan aşinalığını ifade eden okul iklim algısı bu araştırmanın ana iki odağıdır. Araştırma bir özel okuldaki farklı kademe gruplarından olan öğrencilerin ebeveynleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı; velilerin okul iklimi ve aile katılımı algıları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu çocukları Ankara İlinin Çankaya ilçesindeki özel okullardan bir tanesinde öğrenim gören 235 veli oluşturmaktadır. Veriler Aile Katılımı Ölçeği ile Veli Okul İklim Algısı Ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) ile çözümlenmiştir. Bulgulara bakıldığında; aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolü, okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme, ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi puanları arasında korelasyon analizleri incelendiğinde korelasyon ilişkileri istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir ($p>0.05$). Buna ek olarak yaş, cinsiyet, öğrencinin devam ettiği sınıf ve çocuğun cinsiyeti değişkenleri ile aile katılımı ve okul iklim algısı alt boyutları arasındaki fark testlerine bakıldığında; erkeklerin işbirlikli karar verme boyutunda kadınlardan yüksek puan aldığı görülmüş ve 40 yaş altı ebeveynlerin 40 yaş üstü olanlardan daha yüksek aile katılımına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Okul iklim algısına göre yaş, cinsiyet, öğrencinin devam ettiği sınıf ve çocuğun cinsiyeti değişkenleri arasındaki farklılığa bakıldığında; erkeklerin işbirlikli karar verme boyutunda kadınlardan yüksek puan aldığı görülmüş, diğer alt boyutlar olan okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi boyutlarında bir farklılık görülmemiştir. 40 yaş altı ve üstü olan ebeveynler arasında ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, öğrenci öğretmen ilişkisi boyutlarında yine daha yüksek puan almıştır. Velilerin ebeveyn katılımı puanları 1-4. sınıf olanların ebeveyn katılımı puanlarının 9-12. sınıf olanların ebeveynlerinden daha yüksektir. Velilerin okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi puanları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgular alanyazın ışığında tartışılarak, bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Okul İklimi, Veliler

ABSTRACT

Firdes Ceren BALKAYA

Examination of Parents' Perception of School Climate and Family Participation According to Their Children's Education Levels

**Başkent University
Institute of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counselling
Master Program**

2023

The two main focuses of this study are family involvement, which refers to parents' behaviors in the home and school environments to support their children's educational progress, and school climate perception, which refers to familiarity with norms, beliefs, and relationships at school. The study was conducted on the parents of students from different grade groups in a private school. In this way, the aim of the study is to examine the relationship between parents' perceptions of school climate and family involvement according to some variables. In the study, the survey technique, one of the quantitative research methods, was used in the relational survey model. The sample of the study consists of 235 parents whose children study in one of the private schools in the Cankaya district of Ankara. Data were obtained with the Family Involvement Scale and Parent Perception of School Climate Scale. The data obtained were analyzed with SPSS (Statistical Package for Social Sciences). When the correlation analyses between the scores of family involvement perception overall, school community cooperation, the role of the school, the role of the family, school climate perception overall, academic focus, achievement motivation, collaborative decision making, parental involvement, school building, school community relationship, school principal interest and sensitivity, student-teacher relationship, correlation relationships were not statistically significant ($p>0.05$). In addition, when the difference tests between the variables of age, gender, the grade the student attends and the gender of the child, and the sub-dimensions of family involvement and school climate perception were examined; it was seen that males scored higher than females in the collaborative decision-making dimension, and parents under the age of 40 had higher family involvement than those over the age of 40. When the differences between the variables of age, gender, the grade the student attends, and the gender of the child were examined according to school climate perception; males scored higher than females in the collaborative decision-making dimension, while no difference was observed in the other sub-dimensions of school climate perception total, academic focus, achievement motivation, parental involvement, school building, school community relationship, school principal's interest and sensitivity, and student-teacher relationship. Parents under 40 years of age and above scored higher in the dimensions of parental involvement, school building, school community relationships, and student-teacher relationship. The parental involvement scores of parents in grades 1-4 were higher than those of parents in grades 9-12. Parents' school climate perception total, academic focus, achievement motivation, collaborative decision-making, school building, school community relationship, school principal's interest and sensitivity,

and student-teacher relationship scores do not differ significantly according to the grade the student attends. The findings are discussed in the literature and some suggestions are made.
Key Words: Family Participation, School Climate, Parents

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
İÇİNDEKİLER	v
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	viii
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	7
II. BÖLÜM	8
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Örgüt İklimi	8
2.2. Okul İklimi.....	10
2.2.1. Okul İklimi Kavramının Gelişimi	12
2.2.2. Okul İkliminin Unsurları.....	15
2.2.3. Okul İkliminin Boyutları.....	19
2.2.4. Okul İklimi Yaklaşımları	22
2.3. Okul İklimi İle İlgili Çalışmalar	27
2.4. Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Kapsamında Velilerin Okul İklim Algısı	29
2.5. Okul İklim Algısı Açısından Öğrenim Kademeleri.....	29
2.6. Aile Katılımı Kavramının Kuramsal Temelleri	31
2.6.1. Aile Katılımı	31
2.6.2. Aile Katılımı Modelleri.....	32
2.7. Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Kapsamında Aile Katılımı	33
2.8. Öğrenim Kademelerine Göre Aile Katılımı.....	34
2.9. Aile Katılımı İle İlgili Çalışmalar	35
III. BÖLÜM	38
YÖNTEM	38

3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3 Veri Toplama Araçları	39
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	39
3.3.2. Aile Katılımı Ölçeği.....	39
3.3.3. Veli Okul İklim Algısı Ölçeği.....	40
3.4. Veri Toplama Süreci	42
3.5. Verilerin Analizi	42
IV. BÖLÜM.....	43
BULGULAR	43
4.1. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler	43
4.2. Aile Katılımı Algısı ve Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki	44
4.3. Aile Katılımı Algısının Puanlarının Tanımlayıcı Değişkenlere Göre İncelenmesi .	45
V. BÖLÜM	50
TARTIŞMA VE SONUÇ	50
5.1. Velilerin Okul İklimi ve Aile Katılımı Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması	50
5.2. Velilerin Aile Katılımı Algısının Sosyo-Demografik Özelliklere Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması	52
5.3. Velilerin Okul İklimi Algısının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması	53
VI. BÖLÜM.....	55
SONUÇ VE ÖNERİLER	55
6.1. Sonuç	55
6.2. Öneriler	57
KAYNAKLAR.....	58
EKLER	71
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	71
Ek 2: Bilgilendirilmiş Onam Formu	73
Ek 3: Velilerin Okul İklim Algısı Ölçeği.....	74
Ek 4: Aile Katılımı Ölçeği.....	75

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	38
Tablo 3.2. Aile Katılım Algısı Puan Ortalaması	40
Tablo 3.3. Okul İklimi Algısı Puan Ortalamaları.....	41
Tablo 4.1. Ölçek ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler	43
Tablo 4.2. Aile Katılımı Algısı ve Okul İklim Algısı Puanları Arasında Peorsan Korelasyon Analizi	44
Tablo 4.3. Aile Katılımı Algısı Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu	45
Tablo 4.4. Okul İklimi Algısı Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu	47

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Edt.	: Editör
N	: Kişi Sayısı
NSCC	: Ulusal Okul İklimi Merkezi
OCDQ	: Örgütsel İklim Tanımı Anketi
Ort.	: Ortalama
p	: Anlamlılık Düzeyi
SS	: Standart Sapma
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi
vb.	: ve benzeri
Vd.	: ve diğerleri

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme, hayatın her aşamasında olumlu ve olumsuz kazanımları kapsayan genel bir kavram olarak görülmektedir (Aykaç, 2005). Öğrencilerin öğrenme kalitesini artırmak için bireysel farklılıkların ve öğrenme süreçlerinin anlaşılması ve öğrenme ortamındaki deneyimin de dikkate alınması oldukça önemlidir (Marton ve Booth, 1997). Öğrenme kavramının dış koşullarını bir bütün olarak ifade eden öğrenme ortamı, öğrenme materyallerinin ve görevlerinin istenilen öğrenme sürecini gerçekleştirecek şekilde yapılandırıldığı alanlar olarak tanımlanır (Taşçı ve Soran 2008). Okul ise, belirli bir eğitim amacına ulaşmak için sistematik eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü bir eğitim ortamıdır (Celep, 2008).

Bir okulun öğrenme ortamı olarak işlev görebilmesi için kendi dışında bir çevreyle ve daha geniş bir toplumla iç içe olduğunun farkında olması ve amaçlarına ulaşmak için bu çevre ile ilişkisini geliştirmesi gerekmektedir. Bu çevrede yer alan önemli öğelerden biri de öğrencilerin aileleridir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Anne ve babalar öğrencilerin yalnızca ilk öğretmeni değil, bunun yanında eğitim sürecinin paydaşlarıdır. Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili belirli anlayışları vardır ve bu anlayışlar öğretmenler için çocukların eğitimlerini planlarken değerli olabilir. Benzer şekilde, öğretmenler öğrencileri farklı bir ortamda, ebeveynlerin yaptığından daha farklı tanıdıkları için ebeveynlerin çocuklarını tanımalarına yardımcı olabilir. Dolayısıyla ebeveynler okulun programına ve amaçlarına katkıda bulunabilirler (Danielson, 2002). Aile katılımı olarak adlandırılan bu süreç, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini takip ettiği, ödevler konusunda öğretmenlere danıştığı ve onlarla iletişim halinde olduğu davranışsal bir süreçtir (Knisely, 2011). Aile katılımı tipik olarak, ebeveynlerin çocuklarının eğitimsel ilerlemesini desteklemek amacıyla ev ve okul ortamlarındaki davranışlarını içermektedir. Aile katılımının ölçütleri genellikle öğretmenlerle iletişimin kalitesi ve sıklığının yanı sıra okul işlevlerine ve etkinliklerine

katılımı içermektedir (El Nokali, Bachman ve Votruba- Drzal, 2010). Diğer bir tanımlamaya göre aile katılımı, ortak eylem ve iletişimi içeren sosyal bir süreç olarak açıklanmaktadır (Demircan, 2012). Aile katılımı, okul programlarının güçlendirildiği, aile ve okul arasındaki iletişim yoluyla çocukların deneyimlerinin zenginleştirildiği ve ebeveynlerin eğitim ve öğretim sürecinde desteklendiği sistematik bir süreçtir (Cömert ve Güleç, 2004). Aile katılımı aynı zamanda ebeveynlerin eğitime ilişkin değerlerini ve tutumlarını ve çocukları için sahip oldukları özelemleri karakterize etmektedir (Englund vd., 2004).

Özel olarak aile katılımı, yüksek kaliteli programlarla ve çocukların akademik başarısı ve sağlıklı gelişimi ile ilişkilendirilen bir özelliktir (Theresa vd., 2006). Aile katılımı, çocukların akademik öğrenmelerinde önemli bir faktördür. Eğitimsel öğrenme çıktılarını iyileştirmede yardımcı olabilecek sosyal, kültürel ve bilişsel bir yapıdır (Yamanoto ve Holloway, 2010). Araştırmalar, güçlü aile katılımının eğitime yönelik olumlu tutumlar, okula devam, okula hazır olma, davranışsal performans ve daha iyi akademik başarı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Arias ve Morillo-Campbell, 2008; Kauchak ve Eggen, 2016). Diğer taraftan aile katılımına ilişkin geçmiş araştırmalarda, ebeveynlerin eğitim sürecine katılımının çocukların akademik başarıları ve genel olarak sağlıklı gelişimleri için anahtar olduğu kabul edilmektedir (Epstein 1991; Fan ve Chen 2001; Getger ve Guetschow 1998; Jeynes 2005; Theresa vd., 2006). Gonida ve Cortina'a (2014) göre ebeveynleri okula daha fazla katılan öğrencilerin ilerlemesi, motivasyonu, duygusal ve sosyal gelişimi diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Fan ve Chen (2001) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında ise okuma, yazma ve hesap yapma gibi akademik beceriler ile aile katılımı arasında orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Fantuzzo ve arkadaşları ise (2004) çalışmalarında aile katılımının daha düşük davranış sorunları ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu alanyazın bulguları, aile katılımının olumlu eğitim çıktısı açısından önemli bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim-öğretim süreçlerinde önemli kavramlardan birisi olan aile katılımı okul iklimi ile yakından ilişkilidir ve velilerin okuldaki eğitim sürecine katılmasını etkilemektedir (Ertem ve Gökalp, 2020). Okul iklimi, okul yaşamının niteliğini ve karakterini ifade etmektedir (Freiberg, 2005). Okul iklimi, öğrencilerin, ebeveynlerin ve okul personelinin normlarını, inançlarını, ilişkilerini, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve ayrıca okulun örgütsel ve yapısal özelliklerini içermektedir (Cohen vd., 2009). Diğer bir ifadeyle okul

iklimi, okulların birbirinden farklılaşmasını sağlayan ve paydaşlarının tutum ve davranışlarının etkilenmesi olarak tanımlanan bir kavramdır (Korkmaz, 2011). Daha çok insanların ilişkilerine odaklanan bir kavram olarak okul iklimi okuldaki öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin birbirleriyle olan etkileşimlerini içeren, içsel dinamikleri bahsi geçen tüm bireyleri etkileyen ve okulları birbirinden ayırtıran iç nitelikler bütünüdür (Bektaş ve Nalçaçı, 2013; Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimi kavramı ile okulları birbirinden ayıran kurumdaki tüm paydaşların etkileşimlerinin yansımalarını içeren bir yapıdan söz edilmektedir (Karademir ve Ömer; 2020). Okul iklimindeki etkileşimler okulda nelerin önemli olduğuna ve davranışların ne doğrultuda olması gerektiğine ilişkin bazı sınırlar belirleyebilmektedir (Serficeli, 2015).

Okul iklimindeki paydaşların okul iklimini algılama biçimleri, okula ilişkin düşünce ve davranışlarını da değiştirebilmektedir. Çocuklarının eğitim başarısına yönelik ebeveyn isteklerinin öncülleri, çocuklarının gittiği okulun kalitesi ve iklimi hakkındaki ebeveyn görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla okul iklimi hakkındaki ebeveyn görüşlerinin, ebeveynlerin çocukları için geliştirdikleri akademik istekleri etkilemesi makul görünmektedir (Spera, Wentzel ve Matto, 2009). Bu bağlamda aile katılımı konusunda kapsamlı araştırmalar yapan Epstein (1995), ailelerin okul eğitimine katılımının ve okul-aile işbirliğinin okul ikliminin iyileştirilmesine, aile hizmetleri ve desteğinin sağlanmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Griffith (1998) de güvenli, güçlendirici ve olumlu okul ikliminin daha yüksek düzeyde aile katılımını sağladığını belirtmektedir. Söz konusu araştırmada daha kalabalık sınıfların ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha çok olduğu okullarda ebeveynlerin çocuklarının eğitimi hakkında daha az bilgi sahibi oldukları belirtilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin daha düşük akademik eğitim kalitesi ve yeterli öğrenci tanıma olmadığını algıladıkları okullarda aile katılımının daha düşük olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir (Griffith, 1998). Başka bir çalışmada ise Dauber ve Epstein, (1989) aile katılımı düzeyinin, aile katılımını okulda teşvik etmek ve ebeveynlere evde yardım etme konusunda rehberlik etmek için tasarlanmış olumlu iklime sahip belirli okul uygulamalarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu tespit etmiştir. Sözü edilen çalışmada, ergen öğrenci velilerinin, çocuk öğrenci velilerine kıyasla okula daha az katılım sağladığı bulunmuştur. Söz konusu alanyazın bulgularına göre öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve çalışan diğer personelin kişisel durum, tutum ve davranışlarının farklı olması okul iklimi ve aile katılımı algılarının farklılaşmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle konuya ilişkin araştırmalar yapılırken bireysel farklılıklar ve algılayış biçimlerinin göz ardı edilmemesi oldukça

önemlidir (Loukas, 2007). Eğitimin önemli bir parçası olan veliler çocuklarının gelişimini ve kariyerlerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Ertem ve Gökalp, 2020). Dolayısıyla çok boyutlu bir kavram olan (Fan ve Chen 2001) aile katılımını ve okul iklimi algısını sadece okul perspektifinden değil, velilerin perspektifinden de tanımlamaya özen gösterilmelidir (Lawson 2003). Bu araştırmanın problemini velilerin okul iklimi ve aile katılımı algısının incelenmesi oluşturmaktadır. Okul iklimi yapısı çok boyutludur hem kendi bileşenlerinden etkilenir hem de okuldaki bileşenleri etkiler. Okulun hedeflerini gerçekleştirebilmesi için okul ve ailenin amaçlarının örtüşmesi önemlidir. Sağlıklı bir süreç için ailenin okulun gereksinimlerini benimsemesi, ailenin katılımının desteklenmesi ve ortak bir iş birliği halinde hareket edilmesi önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, velilerin okul iklimi ve aile katılımı algıları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Velilerin okul iklim algısı ve aile katılımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Demografik faktörlere göre (yaş, cinsiyet, öğrencinin öğrenim kademesi öğrencinin cinsiyeti) velilerin okul iklim algısı anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?
3. Demografik faktörlere göre (yaş, cinsiyet, öğrencinin öğrenim kademesi öğrencinin cinsiyeti) velilerin aile katılımı algısı anlamlı bir fark göstermekte midir ?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul iklim algısı ulusal ve uluslararası alanyazında son yıllarda sıkça incelenen bir değişkendir. Alanyazında okul iklim algısı ile saldırgan davranışlar (Sümer ve Yıldız, 2010), müdürlerin eğitimsel liderlik standartları (Bakkal ve Rahmard, 2020), okul etkililiği (Buluç ve Şenel, 2016), öğretmenlerin akademik öz yeterlilik algıları (Gündoğan ve Koçak, 2017), öğrencilerin okula bağlılığı (Dönmez, 2018), akademik başarı (Bahçetepe ve Giorgetti, 2018), performanslar (Dilbaz Sayın, 2017), tutumlar (Dolapcı ve Kavgacı, 2020), güven (Ayık, Çelikel ve Savaş, 2014), sosyal iklim, akran algısı (Bayar ve Uçanok, 2012) gibi

birçok farklı konu çalışılmıştır. Ancak velilerin okul iklimi algılarının ele alındığı teorik ve görgül araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle velilerin okul iklim algıları alanyazın kapsamında daha sık değerlendirilmeye ihtiyaç duyulan bir alan olarak dikkat çekmektedir. Bu kapsamda öğretim kademeleri kapsamında velilerin okula ilişkin algısının ortaya çıkarılmasının ulusal alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Diğer taraftan alanyazında genellikle velilerin tek bir öğretim kademesindeki okula ilişkin bakış açıları ve algıları değerlendirilirken; bu araştırmada üniversite kademesine kadar olan ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde okuyan öğrencilerin velilerinin okul iklim algısı kesitsel bir şekilde ele alınmaktadır. Bu durum çalışmanın özgün yönünü oluşturmaktadır.

Öte yandan, paydaşlar arasında karşılıklı güven, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki yüksek iletişim ve paydaşların eğitim ve pedagojik süreçlere katılımı için okul iklimi son derece önemlidir (Altuntaş, Demirdağ ve Ertem, 2020). Velilerin okullarda eğitim süreçlerinde daha aktif rol almaları, onların okul iklimi ilgili düşüncelerinin araştırılması ile yakından ilgilidir. Bu sebeple, okul iklimine ilişkin veli algılarının ele alındığı bu çalışmanın bulguları aracılığıyla, politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar okul iklimi algısı ve aile katılımı arasındaki ilişkiden hareket ederek okul etkililiğini ve okul-aile işbirliğini sağlamaya yönelik önemli strateji ve yöntemler geliştirebilirler.

Araştırmanın bir diğer önemi ise eğitim profesyonellerine araştırmanın sağlayacağı alt yapıda aranmalıdır. Okul ikliminde aile katılımının öneminin belirlenmesi katılımcı aileye imkan tanıyan bir okul iklim tasarımı oluşturma bağlamında oldukça anlamlıdır.

Bu çalışma ile birlikte annelerin ve babaların aile katılımı konusunda gösterdiği farklılıklar, bu farklılıkların düzeyi ve farklılıkların nelerden kaynaklanabileceği ile ilgili çıkarımlar yapılabilecektir. Velilerin daha genç yaşlarda daha aktif katılım gösterdiğine dair alanyazında bazı bilgilerin olması ile birlikte deneyim ve tecrübenin yaş ile beraber aile katılımı süreçlerine farklı yansımalarının olabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırmada önem verilen diğer bir kısım ise, okul iklimlerinde paydaşların okulla ilgili nasıl hissettiklerinin bakış açılarını şekillendirebildiğinin düşünülmesidir. Paydaşlardan velilerin okula ilişkin algıları okulda gerçekleşen süreçlerle ilgili daha teşvik olmalarına yardımcı olabilmektedir. Alanyazın göstermedi ki velilerin okula ilişkin algıları olumlu olmaya başladıkça okula ilişkin etkinliklere katılım sağlama oranları da

yükselmektedir. (Ertem ve Gökalp, 2017). Okul iklimi teşvik edici olmadığı sürece problemlerin çözümleri de sekteye uğrayabilmektedir. Aydoğan (2006), eğitimde aile katılımının artmasıyla, velilerin öğrencileri motive etmeye başladıklarından, uygun çalışma koşullarının oluşturulmasına destek olduklarından ve doğru davranış biçimlerini öğretirken rehber olmaları açısından önemli bir kavram olduğundan söz edilmektedir. Bu çalışma ile velilerin okula ilişkin algılarının okula katılım düzeylerine etkisi hakkında fikir sahibi olmanın mümkün olabileceğine inanılmaktadır. Alanyazında velilerin algılarının aile katılımları ile beraber incelendiği çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla alanyazındaki bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilecektir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları aşağıda sıralanmaktadır:

- Araştırmaya dahil edilen alanyazının araştırma kavramlarını açıkladığı varsayılmaktadır.
- Katılımcıların ölçekleri samimi ve objektif bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan Aile Katılımı Ölçeği ile Veli Okul İklim Algısı Ölçeği'nin ilgili değişkenleri güvenilir bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırmanın belirli bir şehrin belirli bir bölgesinde tek bir okulda yürütülmesi sınırlılıklardan birisi olarak düşünülebilmektedir çünkü şehir veya bölgeye göre katılımcıların düşünce, tutum ve davranışları değişiklik gösterebilmektedir. Araştırmanın diğer sınırlılığı sadece özel okulda planlanmış olmasıdır. Özel okulların birbirlerinden farklı koşullara sahip olmaları, sahip oldukları yetkinlik ve imkânların değişiklik gösterebilmesi özel okullar arasında belirleyici farklar ortaya koyabilmektedir. Bu araştırmada tek bir özel okul kapsamında tüm öğretim kademeleri değerlendirileceği için farklı özel okullar ile kıyaslama imkânı sunmayan bir sınırlılığı söz konusudur Araştırmanın farklı bir sınırlılığı devlet okulunda araştırma yürütülmemesidir. Bilinmektedir ki fiziki koşullardan öğrenci aidiyetine kadar farklı pek çok kavram devlet okulları kapsamında özel olarak değerlendirilmeye ihtiyaç duyabilmektedir. Okulöncesi dönemde aile katılımı oldukça yoğun olarak karşılaştığımız bir kavramdır, velilerin okula ilişkin algıları çocukların

öğrenim yaşantıları ile birlikte başlamaktadır. Fakat bu çalışmada kullanılan ölçeklerin akademik başarı, ödev takibi gibi bazı alt boyutlar içermesinden ötürü okulöncesindeki velilere uygun olmadığı ölçeklerin ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki velilere uygun olduğu gözlemlenmektedir. Bu sebeple aile katılımı ve okul iklim algısının okulöncesi dönemindeki velilerle de incelenmesi gerekliliği sınırlılıklardan bir diğeridir. Sıklıkla okulöncesi kademesinde çalışılan bu iki kavramın aralarındaki ilişki farklı bir çalışma kapsamında incelenerek değerlendirilebilir, bu şekilde alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Aile Katılımı: Ebeveynlerin çocuklarının eğitimsel ilerlemesini desteklemek amacıyla ev ve okul ortamlarındaki davranışlarını içermektedir (El Nokali vd., 2010). Ailenin eğitime dahil edilmesi eğitim kalitesini artırıcı bir unsurdur. Çocukların akademik ve eğitsel deneyimlerinin artırılması amacıyla eğitim programına aile katılımının artırılması amacıyla gerçekleştirilen sistematik bir yaklaşımdır. Ailelerin çocukların eğitimlerine istedik şekilde biçim vermeleri çocukların beklentilerine yönelik yaklaşımlardaki rollerini kapsamaktadır. Ailenin eğitim sürecine etkin bir şekilde katılması, aile tutumlarının eğitimcilerin desteği ile şekillenmesi aile katılımı süreçlerini etkilemektedir.(Akkaya, 2007).

Okul İklimi: Öğrencilerin, ebeveynlerin ve okul personelinin normlarını, inançlarını, ilişkilerini, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve ayrıca okulun örgütsel ve yapısal özelliklerini içermektedir (Cohen vd., 2009). Okul iklim algısında öğretmen davranışlarında çözülme, engelleme, moral ve samimiyet aşamaları içerisinde çözülmeden samimiyete gittikçe iklim açıklanmaktadır. Okul iklimi okul çalışanlarının kurum içerisinde öğrenme süreçlerinin paydaşlar tarafından verimli ilerlemesini kapsamaktadır. Okul iklimi farklı boyutları içeren ve etkilerinin istedik düzeyde olması beklenen bir kavramdır. (Küsmez, 2019).

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgüt İklimi

Okul iklimi kavramını ve kuramsal temellerini açıklamadan önce okul iklimi kavramının ortaya çıktığı alan olan örgüt ve örgüt ikliminin kuramsal temellerini açıklamakta fayda vardır. Araştırmacılar örgüt kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bu tanımlamalardan birine göre örgüt, belirli sayıda bireyin standartlaştırılmış eylemlerinin sonucudur (Şimşek, 2002). Başka bir tanımlamaya göre örgütler, toplumun tasarruf ve kaynaklarını ürün ve hizmetlere dönüştüren kuruluşlardır (Getmez, 2018). Başaran (2008) örgütü toplum tarafından ihtiyaç duyulan konularda nitelikli işler üretmek için bireylerin oluşturduğu birimler olarak tanımlamaktadır. Özetle örgütler, belirli bir hedef doğrultusunda iş birliği ve koordinasyon içinde bu hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş gruplardır.

Tarihsel süreçte yönetim düşüncesinin yaşadığı dönüşüm ve gelişim incelendiğinde örgüt yapısına ve işleyişine yön veren tek teorinin 1930'lara kadar klasik yönetim ve organizasyon teorisi olduğu görülmektedir. 1930'larda insan olgusunun da yönetsel düşünce sistemine dahil edilmesi gerektiğini savunan insan ilişkileri yaklaşımı ortaya çıkmaya başlamıştır (Budak ve Budak, 2004). Böylece psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji alanlarından yararlanılarak bir örgüt içinde bireysel ve/veya grup bazında sergilenen insan davranışları aydınlatılmaya çalışılmıştır (Fettahlıoğlu ve Tatlı, 2015).

Örgütsel büyümenin ve çalışan sayısının artmasıyla birlikte çalışanlar arasındaki ilişkilerde, yönetim uygulamaları ve örgüt yapılarında değişimler başlamıştır. Günümüzde post-endüstriyel dönüşüm sürecinde daha esnek, dinamik ve yenilikçi bir organizasyon yapısı oluşturma ihtiyacı rekabet mücadelesinde başarının temel koşulu haline gelmiştir. Yıkıcı hale gelen rekabet ortamında birçok rakibe karşı başarılı olmak isteyen işletmeler, çeşitli yönetsel ve organizasyonel süreçlere ağırlık vermenin yanı sıra politika ve stratejilerini de bu doğrultuda seçerek faaliyetlerini sürdürmeye başlamıştır (Fettahlıoğlu, 2008). Bu dönemde örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda çalışanların duygu ve düşüncelerini yönlendirmek ve verimliliği artırmak temel görevlerden biri haline gelmiştir. Bu durum örgütlerin etkin ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri için yönetsel/örgütsel alanın

çeşitli yönlerine odaklanan örgüt yapısı ve örgütsel davranışla ilgili çok sayıda araştırmaya konu olmuştur (Basım ve Şeşen, 2006). Örgütsel davranışla yakından ilişkili kavramlardan biri olan örgüt iklimi de çalışan davranış ve tutumlarını etkileyen çalışma ortamını anlama potansiyeli nedeniyle birçok araştırmacı tarafından tartışılan bir kavramdır (Özer, Topaloğlu ve Timurcanday Özmen 2013).

Örgüt iklimi genellikle kişilik tanımıyla karşılaştırılmakta ve bir örgütün kişiliğini yansıtmaktadır (Hoy, 1990). Diğer bir ifade ile örgütün kimliğini oluşturan ve onu diğer örgütlerden farklı kılan ve tanımlayan, örgütü oluşturan bireyleri etkileyen ve onlardan etkilenen somut şekilde ifade edilemeyen fakat algılanan psikolojik bir kavramdır (Karcıoğlu, 2001). Örgüt iklimi, bir çalışma ortamında hareket eden ve bu ortamı etkileyen kişiler tarafından doğrudan veya dolaylı olarak anlaşılan, çalışma ortamındaki ölçülebilir bir dizi kriterdir (Shahin, Naftchali ve Pool, 2013).

Örgüt iklimi, insanların çalışma ortamlarını nasıl deneyimlediklerini ve tanımladıklarını kavramsallaştırmak için kullanılan alternatif bir yapıdır (Schneider, Ehrhart ve Macey, 2013). Başka bir tanımlamaya göre örgüt iklimi, çalışanların deneyimledikleri politikalar, uygulamalar ve prosedürler ile gözlemledikleri ve ödüllendirilen, desteklenen ve beklenen davranışlara ilişkin paylaşılan algılar ve bunlara yüklenen anlam olarak tanımlanabilir (Schneider, Ehrhart ve Macey, 2011).

Hoy ve Miskel (1991) örgüt ikliminin, bireylerin örgütteki çalışma ortamına ilişkin ortak algılarını içerdiğini belirtmektedir. Lunenburg ve Ornstein (2011) örgütsel iklimi çevresel kalite ile ilişkilendirir. Shanin, Naftchali ve Pool'a (2013) göre örgüt iklimi, bireylerin bir çalışma ortamında motivasyon ve davranış açısından doğrudan veya dolaylı olarak o ortamdan etkilendiklerini hissettikleri, ölçülebilir kriterleri içeren bir örüntüdür. Araştırmacılar örgüt iklimini farklı bakış açılarıyla tanımlasalar da ortak kanıları, örgüt ikliminin çalışma ortamıyla ilgili bir yapı olduğu yönündedir.

Örgütsel davranışla yakından ilişkili bir kavram olan örgüt iklimi sonuçları itibarıyla örgütler açısından oldukça önemli bir olgudur. Örgüt iklimi iş doyumunu gibi olumlu sonuçlara veya daha yüksek işten ayrılma gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Bektaş ve Nalçacı, 2013; Taylor ve Tashakkori, 1995). Bu sonuçlar, organizasyonlarda sosyal ilişkiler ve üretkenlik üzerinde bir etkiye sahiptir. Sarı (2019) okul yöneticileri tarafından kullanılan algı yönetimi taktiklerinin örgüt iklimine ve öğretmen motivasyonuna etkisini incelediği

çalışmasında okul yöneticileri tarafından kullanılan bu taktiklerin okulda kapalı bir örgüt iklimi oluşmasına neden olduğu ve kapalı örgüt ikliminin ise öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Karadağ ve arkadaşları (2008) tarafından yüksek ve düşük örgüt iklimi puanına sahip olan iki farklı ilkokulda gerçekleştirilen çalışmada samimi bir atmosferin hakim olduğu iklime sahip okulların daha yüksek örgütsel etkinliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Peker (1993) ise Ankara'daki liselerin örgüt iklimini araştırmış ve iklim olumlu olduğunda öğrenci başarısının arttığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, örgüt iklimi ile ilgili hem uluslararası hem de ulusal araştırmalar örgüt ikliminin örgütsel davranışları etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Örgüt iklimi o kurumun karakterine işaret eden bir dizi spesifik durumdur. Bu anlamıyla her örgütün kendine yönelik bir iklimi olduğu söylenebilir. Okullar da tüm toplumların bünyesinde bulunan önemli örgütlerden olduğundan okullara yönelik, her okulu betimleyen belirli bir okul ikliminden bahsetmek de mümkündür.

2.2. Okul İklimi

Her örgütün yapısı ve amacı bakımından kendine özgü bir iklimi vardır. Eğitim örgütleri olarak okulların da; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve toplum üyeleri gibi paydaşların kalıcı bir ilişki içinde olduğu özgün bir iklimi bulunmaktadır. Alan yazında bu iklim özellikleri okul iklimi olarak ale alınmaktadır (Ertem, 2015). Okul iklimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların okul iklimi tanımını net olarak ortaya koymadıkları bu konuda farklı tanımlar yaptıkları görülmektedir.

Hoy ve Miskel'e (2012) göre, bir okulu diğerlerinden ayıran ve her bir üyenin eylemlerini etkileyen okul ortamının özellikleri, okulların örgüt iklimi olarak tanımlanabilir. Araştırmacılar okul iklimini, okul üyelerinin davranışlarını etkileyen bir olgu olarak görmektedirler (Hoy ve Miskel, 2012). Cohen ve arkadaşları (2009), okul ikliminin okul hayatındaki deneyimleri, normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıttığını iddia etmektedir. Peterson ve Skiba'ya (2001) göre okul iklimi, okul üyelerinin okul ortamı hakkında hissettikleri olarak tanımlanabilir. Başka bir ifade ile okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma ortamı, resmi organizasyonu, gayri resmi organizasyonu, üyelerin kişilikleri ve onu etkileyen örgütsel liderliğe ilişkin algılarıyla ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2012). Ayrıca okul iklimi,

öğretmenlerin motivasyonu, okul liderliği gibi kurumsal işleyişi etkileyen örgütsel değişkenlerle ilgili ortak bakış açıları ve koşulları içermektedir (Conley, 2006).

Başka bir tanımda, Thapa ve arkadaşları (2013) okul iklimini öğrencilerin, okul personelinin ve velilerin sosyal, duygusal, medeni ve etik açıdan okul yaşamına ilişkin deneyimlerini yansıması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Schein (2010) okul ikliminin, okulun fiziksel yapısını, okuldaki bireylerin hissettikleri duyguları veya bireylerin veya ziyaretçilerin okula girdiklerinde yaşadıkları deneyimleri içerdiğini belirtmektedir.

Ulusal Okul İklimi Merkezi (NSCC) (2007), okul iklimini tanımlamak için iki anahtar kelime önermektedir: okul yaşamının kalitesi ve karakteri. Okul iklimi, okul paydaşlarının okul yaşamı deneyimlerine bağlıdır. Okulun hedeflerinin, öğretme-öğrenme etkinliklerinin ve örgütsel yapısının hayati bir yansımasıdır. Ayrıca, olumlu bir okul iklimi oluşturmak, işleyen bir topluluk içinde verimli ve ödüllendirici bir kültür oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Yurttav, 2020). Okul iklimleri okulların karakteristik özelliklerini belirlerken kolektif bakış açısına sahiptir, gelişime açıktır, belirli disiplinler doğrultusunda ilerlemektedir (Ayık ve Şakir, 2019). Okul iklimleri bireysel kişiliklerin yansımasıdır ve okulların hayat tarzıdır. Her okul kendine özgü bir öğrenme motivasyonu ve stiline sahiptir, farklı iç ve dış dinamikleri vardır; okul iklimlerinin benzer yönleri bulunsa da birbiriyle tıpatıp aynı hiçbir zaman olmamaktadır (Demir, 2008).

Olumlu iklime sahip bir okulun hevesli, çalışkan öğrencileri, özverili ve işbirlikçi öğretmenleri olduğu ayrıca öğretmenler ile yöneticiler arasında tam bir güven, karşılıklı saygı ve destek olduğu kabul edilir (Ellis, 1998). Bektaş ve Nalçaçı (2013)'ya göre okul ikliminin olumlu olarak nitelendirilmesi için öğrencilerin akademik olarak gelişimlerinin ilerlediği, okul paydaşlarının birbirine saygı duyduğu, okulda adaletli politikaların incelendiği, aile desteğinin ve katılımının önemsendiği, bireylerin memnuniyetine ve beklentilerine göre ilerleme kat edildiği bir iklim söz konusudur. Okul iklimi okul deneyimleri, normlar, kişisel fikirler ve ortak algılayış biçimlerini içermektedir (Karadağ, İşçi, Öztekin ve Anar; 2016). Okul iklimi okul yaşantılarının örüntüsel bir parçasıdır. Grup etkileşimlerinin ön planda tutulduğu, öğrenciler için demokratik, destekleyici, şeffaf bir ortamın sunulduğu, öğrencilerin yaratıcı ve üretken bir kimlik kazanmalarına olanak tanıyan okullar olumlu bir iklime sahiptir (Karadağ vd., 2016).

Olumlu okul iklimi sayesinde okullarda yazılı olmayan inanış ve değerler, veliler, öğrenciler, idareciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimleri daha kolektif deneyimler haline getirmektedir. Ayrıca okulda belirlenen koşulların tüm paydaşlar tarafından benimsenmiş ve kabul edilmiş olması okuldaki bireylerin kendilerine ait görev ve sorumlulukları da etkin şekilde yerine getirebilmesini sağlamaktadır (Yavrutürk, 2019). Cohen ve arkadaşlarına (2009) göre sürdürülebilir, pozitif bir okul iklimi, demokratik bir toplumda üretken, katılımcı ve tatmin edici bir yaşam için gerekli olan gençlerin gelişimini ve öğrenmesini teşvik eder. Bu iklim, insanları sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini destekleyen normları, değerleri ve beklentileri içerir. Sürdürülebilir, pozitif bir okul iklimine sahip okullarda öğrenciler, aileler, ve eğitimciler ortak bir okul vizyonu geliştirmek, yaşamak ve buna katkıda bulunmak için birlikte çalışırlar. Eğitimciler, öğrenmenin faydalarını ve öğrenmeden alınan tatmini vurgulayan bir tutumu modeller ve geliştirirler. Dolayısıyla her kişi okulun işleyişine ve fiziksel çevrenin bakımına katkıda bulunur (Cohen vd., 2009).

Olumsuz okul ikliminin aksine, olumlu okul iklimine sahip okullar olumlu öğretimsel ve psikolojik sonuçlar göstermektedir (Marshall, 2004). Okulun iklimi, okul ve üyeleri için önemli olan günlük faaliyetlere odaklanır (Watts, 2009). Bu bağlamda okul üyelerinin davranışları, olumlu bir örgütsel ortam yaratmada önemli unsurlardır. İyi örgütlenmiş bir okul ikliminde, okul ortamındaki üyelerin olumlu tepkileri, görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve çalışma barışının sağlanmasında etkilidir (Taymaz, 2007).

2.2.1. Okul İklimi Kavramının Gelişimi

Bir örgüte ait özellikler o örgütün karakterini yansıtmaktadır. 1950'li yıllardan itibaren üzerinde en çok çalışılan konulardan birisi olan örgüt iklimi ise örgüte ait bu karakterlerden birisidir (Ertem ve Gökalp, 2020). Her ne kadar örgüt iklimi kavramı ilk olarak endüstriyel alanda ortaya çıkmış olsa da bu kavramı ilk tanımlamaya ve ölçmeye çalışanlar daha çok bilimi ile ilgili çalışmalar yürüten bilim insanlarıdır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Arthur C. Perry'nin 1908'de yayınlanan “The Management of a City School” (Bir Şehir Okulunun Yönetimi) adlı eseri, okul iklimi çalışmalarına adanmış ilk eser olarak kabul edilmektedir. Çalışma Brooklyn'deki bir okulun müdürü olarak, okuldaki genel üretkenliği ve başarılı işleyişi arttırmanın yanı sıra, üyeler arasında bir yoldaşlık duygusu geliştirmek

için okulda elverişli bir iklim oluşturmanın önemi hakkında fikirleri içermektedir (Freiberg 1999). Aynı sıralarda, yirminci yüzyılın başlarında, örgüt araştırmacıları bir kuruluştaki iklim veya atmosfer ile çalışanların motivasyonu, üretkenliği ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi keşfetmişlerdir. Böylece, 1920'lerin sonunda, Western Electric Company'nin Hawthorne Fabrikasında ünlü bir deney gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, işgörenlerin meslektaşları ve yöneticilerle olan etkileşimlerine yanıt olarak davranışlarını değiştirdiğini göstermiştir. Buna göre yöneticiler astlarına dikkat edip onları övdüğünde, üretkenliklerinin arttığı görülmüştür. Bu keşifler eğitim araştırmacılarının ve özellikle okul araştırmacılarının ilgisini çekmiştir (Chirkina ve Khavenson, 2018). Eğitim araştırmacıları okulun özel bir organizasyon türü olarak kabul edilebileceğini bu nedenle örgüt iklimi kapsamında değerlendirilebileceğini düşünmüşlerdir. Daha sonra, 1940'larda, örgüt iklimi ve bunun sonucunda okullar üzerine yapılan araştırmalar, yalnızca insanların davranışları ile kendilerini içinde buldukları dış çevre arasındaki bağlantıları değil, aynı zamanda yönetim tarzı ve çevre arasındaki bağlantıları da dikkate almaya başlamıştır. Kurt Lewin, yönetim politikasının personelin sosyal iklimini belirlediğini ve bunun da çalışanların çalışma şeklini etkilediğini gözlemlemiştir (Lewin, Lippitt ve White, 1939).

1950'ler -1960'lar, örgütsel davranışın aktif olarak incelendiği yıllardır (McGregor 1960; Tagiuri 1968). Chris Argyris, kurumsal iklimi verimlilik, çalışan memnuniyeti, üretkenlik ve çalışan devri ile sistematik olarak ilişkilendiren ilk kişilerden biridir (Argyris 1958). Okul iklimi ile ilgili ilk çalışmalar yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda okul, belirli bir organizasyon türü olarak görülmüş örgütleri incelemek için kullanılan araçlar, okul araştırmalarına uyarlanmıştır (Halpin ve Croft 1963). 1960'lı yıllarda okul ikliminin karmaşık bir kavram olduğu görüşü hakim olmuş ve bu kavramın nasıl işler hale getirilebileceği ve ölçme araçlarının nasıl oluşturulabileceğine yönelik yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır (Chirkina ve Khavenson, 2018). Okul iklimini değerlendirmek için kullanılan ilk araçlardan biri Halpin ve Croft tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacılar, tanımlayıcı bir örgütsel iklim anketi kullanarak ilkokullardaki iklimi incelemişler. Bu anket yardımıyla okullarda gerçekleşebilecek öğretmen ve yönetici davranışları tespit edilmiştir (Halpin ve Croft 1963).

Sonraki yıllarda araştırmacılar, okuldaki idari yapı ve bununla ilgili süreçlerle ilgilenmişlerdir. Bu bağlamda okul müdürlerinin idari uygulamalarını ve öğretmenler arasındaki sosyal ilişkileri incelemişlerdir. James Coleman'ın çalışması, okul ikliminin

incelenmesi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Araştırmacılar öğrencilerin eğitim başarılarında okul faktörlerinin rolüne büyük önem vermiştir (Coleman vd., 1966). Coleman, herhangi bir okul faktörünün öğrencinin eğitim çıktıları üzerinde öğrenci aile özelliklerinden daha küçük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Daha sonraki çalışmalar, büyük ölçüde öğrencilerin aile ve bireysel özelliklerine odaklanarak, iklim de dahil olmak üzere okul faktörlerini arka plana itmiştir (Chirkina ve Khavenson, 2018). Bu yaklaşım 1980'lere kadar güncelliğini korumuştur. Coleman tarafından yapılan yeni bir çalışmanın sonuçları, okul faktörlerinin öğrenci başarısında oynadığı rolün yeniden değerlendirilmesi lehine en önemli argümanlardan birini sağlamıştır. Bu çalışmada özel okullardaki okul ikliminin daha iyi olması nedeniyle özel eğitim kurumlarındaki öğrencilerin devlet okullarındaki öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı düzeylerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu iklim, hem ebeveynler ve öğretmenler hem de öğretmenler ve öğrenciler arasında güvene dayalı bir ilişki ile karakterize edilmiştir (Coleman vd., 1982). Bu dönemde araştırmacılar, okul iklimini öğrencilerin akademik başarılarıyla birlikte daha sık değerlendirmeye başlamıştır (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015; Kreft 1993; Ruus vd., 2007).

Okulda öğrenci başarısını belirleyen faktörler, eğitim araştırmalarının en önemli konularından biridir. Bunlar, öğrenci özellikleri, eğitim sürecinin parametreleri ve okulun ve çevresinin kendine özgü özelliklerini içeren çok çeşitli faktörler kümesini oluşturmaktadır (Aslanargun, 2007). Bu alandaki ilk çalışmalar, öğrencinin, öğrencinin ailesinin ve okulun bulunduğu mahallenin özelliklerini vurgulamıştır (Dam, 2008). Daha sonra odak, öğretmenlerin niteliklerine ve öğrenme sürecine kaymıştır. Son yıllarda, araştırmacılar okulda meydana gelen günlük olayları giderek daha fazla analiz etmektedirler. Böylece sadece öğrenme etkinliklerinin nesnel göstergelerini kaydetmeyip, aynı zamanda sosyal ve psikolojik özellikleri de yakalamaya çalışmaktadırlar. Bu özelliklerden biri de tüm katılımcılar tarafından hissedilen, okul yaşamının görünmeyen bir unsuru olan okul iklimidir (Chirkina ve Khavenson, 2018). Okul iklimi ile öğrencilerin eğitim faaliyetleri, öğrencinin öğrenme sürecine katılım derecesi, öğrenci başarısı arasında bir bağlantı olduğu ampirik olarak tespit edilmiştir (MacNeil vd., 2009; Sherblom vd., 2006). Öğrencilerin okulu bırakma oranları üst kademelere çıktıkça olasılık olarak yükselmektedir (Chirkina ve Khavenson, 2018). Okul iklimi, yalnızca akademik başarıların değil, aynı zamanda sosyal becerilerin gelişimi, öğrencilerin özgüven düzeyleri ve duygusal ve psikolojik durumları (Shochet vd., 2006; Way vd., 2007; Kasatkina ve Aksenova 2013) gibi okuldaki farklı türden öğrenme çıktılarının da bir yordayıcısı olarak görülmektedir.

Öte yandan Eğitimin farklı aşamalarında (ilk, orta ve lise sonrası) ve eğitim sürecindeki çeşitli katılımcıları (öğretmenler, müdürler, öğrenciler ve ebeveynleri) nasıl etkilediğini ölçmek için kullanılan yüzden fazla araç vardır. Bu araçları kullanan çalışmaların sonuçları çok geniş bir uygulama alanı bulmuştur (Chirkina ve Khavenson, 2018). Son yıllarda yapılan çalışmalar sayesinde, okul iklimi, eğitim kurumlarının etkililiğinin yanı sıra öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları, sosyalleşmeleri ve davranışları üzerinde önemli bir belirleyici faktör olarak kabul edilmiştir.

2.2.2. Okul İkliminin Unsurları

Okul iklimi kavramı çok yönlüdür. Okul binasının nesnel büyüklüğünden ve fiziksel durumundan okul içindeki kişilerarası ilişkilerin öznel algılarına kadar okul yaşamının son derece çeşitli yönlerini kapsar (Chirkina ve Khavenson, 2018). Okullar, üyeleri arasındaki etkileşimlerin yarattığı bir ambiyansa sahiptir. Üyelerin kendi aralarındaki bu etkileşimlerinde kuşkusuz okul iklimi unsurlarının etkisi vardır (Taştepe, 2020).

Gonder ve Hymes (1994), okul ikliminin bazı unsurlarının yüksek başarı beklentisi, güvenli bir öğrenme ortamı ve toplum desteği olarak paylaşmaktadır. Bunlara ek olarak Maloy ve Seldin (1983) öğrenci başarısına önem vermenin ve öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından paylaşılan ortak amaçların etkili bir okul ikliminin unsurlarından bazıları olduğunu belirtmişlerdir. Özdemir ve arkadaşlarına (2010) göre açık okul iklimlerinde daha çok akademik gelişim ve öğrenmeye vurgu yapılır; öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul topluluğunun tüm üyeleri arasında bir saygı kültürü vardır; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir. Bu tür okullarda aile katılımı önemlidir. Sonuç olarak, okul paydaşlarının birbirleriyle olan etkileşimleri, okulların iklimi hakkında fikir veren unsurlardan biridir.

Okul paydaşlarının etkileşimlerinin yanı sıra, okullarda olumlu bir iklim oluşmasında liderlik tarzının önemi vardır. Taylor ve Tashakkori'ye (1994) göre, müdür liderliğinin etkili bir okul ikliminin unsurları üzerinde etkisi vardır. Okul müdürleri sadece okulda değil, aynı zamanda ebeveynler ve daha geniş toplum nezdinde eğitim sürecinde önemli bir düzenleyici role sahiptir (O'Sullivan, 2009). Bu anlamda, bir okul müdürü bir öğretim lideri olarak hareket edebilir. Smith ve Andrews (1989), öğrenci başarısını desteklemek için dört liderlik becerisi sıralamıştır. Bunlar; kendini geliştirmek, öğretmen ve öğrencilerin eğitim araçlarını temin, okul amaçları çerçevesinde kaynak oluşturma, etkili materyal sağlamadır.

Öğrenci başarısını destekleyen liderlik becerileri de açık okul iklimi için çok önemli olabilir. Bu durumda liderlik becerisi de örgüt ikliminin unsurlarından birisi olarak değerlendirilmektedir (Taştepe, 2020).

1960'lı yıllara gelindiğinde okul ikliminin karmaşık bir kavram olduğu görüşü hakim olmuş ve bu kavramın nasıl işler hale getirilebileceği, unsurlarının neler olduğu ve ölçme araçlarının nasıl oluşturulabileceğine yönelik yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır. Okul ikliminin unsurlarını değerlendirmek için kullanılan ilk araçlardan biri Halpin ve Croft (1963) tarafından oluşturulmuştur (Chirkina ve Khavenson, 2018). Örgütsel İklim Tanımı Anketi (OCDQ) adı verilen ölçme aracına göre okul ikliminin nasıl olacağını belirlenmesinden okul yönetimi ve özellikle de müdür sorumludur. Bu nedenle okul personeline yönelik anketlerinde müdür ve öğretmenlerin faaliyetleri ve özellikleri hakkında sorular sorulmuştur. Okul iklim göstergelerinden sekiz faktörün sorumlu olduğu önerilmiştir:

- Öğretmenler arasındaki birlik düzeyi
- Okul müdürü ile ilişkiler
- Öğretmenin iş doyum düzeyi
- Meslektaşlarla ilişkiler
- Müdürün yabancılaşma düzeyi
- Müdür tarafından uygulanan kontrol düzeyi
- Müdürle fikir alışverişi
- Müdürün öğrencilere karşı saygılı tutumu

1970'lerde Amerikalı psikolog R.H. Moos, kendi okul iklimi kavramını geliştirmiştir (Moos 1979). Okul iklimi unsurlarını, okulun konumu, davranışsal uygulamaları, örgütsel yapısı, örgütteki bireylerin ortalama sosyo-demografik özellikleri ve belirlenmiş kurallarla birlikte okulun sosyal çevresinin altı göstergesinden yalnızca biri olarak görmüştür. Böylece okul iklimi unsurlarının üç yönünü ayırt etmiştir. Bunlar sosyal (okuldaki temsilciler arasındaki kişilerarası ilişkiler), duygusal (okul kavramları ve okula karşı duygular) ve örgütsel (kurallar ve yapı) unsurlardır (Chirkina ve Khavenson, 2018).

1980'lere gelindiğinde, okul iklimi ve unsurlarını ölçmek için çeşitli araçlar kullanan yüzlerce çalışma ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarını sistematize etmek için bir meta-analiz yapılmıştır (Anderson 1982). Yazar, bu çalışmalarda kullanılan okul iklimi göstergelerini, bu kavramın Tagiuri (1968) tarafından belirlenen dört boyutuna göre sınıflandırmıştır:

- Okul binasının özellikleri, sınıfların ne kadar iyi donanımlı olduğu, okulun büyüklüğü ve derslik sayısı dahil olmak üzere okulun fiziksel ve maddi özellikleri.
- Öğretmenlerin iş deneyimi, kariyer tatmini ve kişinin kendi etkinliğinin değerlendirilmesi, öğrencilerin okula karşı tutum, sınıflar ve öğrenme sürecine katılım, yönetimin okula yabancılaşma düzeyi dahil olmak üzere akademik süreç ve öğretmenlerin sunması gereken raporların niteliği
- Öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler vb. arasındaki ilişkileri içeren sosyal boyut.
- Öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve öğrencilerin kendilerinin sahip olduğu öğrenci başarıları beklentileri dahil olmak üzere kültürel boyut (kültür); eğitim sürecindeki katılımcılar arasındaki ilişkileri ve değerlendirme sisteminin belirli özelliklerini düzenleyen normlar ve kurallar sistemi.

Daha sonraki bir tarihte Cohen ve arkadaşları (2009) okul iklimine adanmış çalışmaların bir meta-analizi de iklimin en sık listelenen dört unsurunu tanımlamıştır:

- Güvenlik (normlar ve kurallar dahil olmak üzere fiziksel ve duygusal)
- Öğretme ve öğrenme (öğretmenlerin mesleki özellikleri, akademik gelişim)
- İlişkiler (öğrenciler, öğretmenler, müdürler ve veliler arasındaki)
- Fiziksel ortam (okul büyüklüğü; kaynakların, materyallerin ve seçmeli derslerin varlığı vb.)

İklimin sosyal ve fiziksel unsurları her iki meta-analizde de tanımlanmış ve birbiriyle büyük ölçüde tutarlıdır. Cohen ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada önerilen “öğretme ve öğrenme” boyutu ve Anderson'ın (1982) analizinde açıklanan okul ikliminin bireysel boyutu, öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel özelliklerini içeren yakından ilişkili

yapılardır. Anderson'ın sınıflandırması, okul ikliminin en sık sıralanan dört unsuru arasında yer alan ve bir okulda var olduğu hissedilen güvenlik düzeyini içermemektedir.

Zullig ve arkadaşları (2010) tarafından yakın tarihli bir çalışmada okul iklimi kavramının tarihsel olarak nasıl işlevselleştirildiğine dair teorik bir analizin sonuçlarını doğrulamak için ilk kez istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Çalışmanın ilk teorik aşamasında yazarlar, literatürde en sık bulunan okul ikliminin aşağıdaki beş unsurunu belirlemişlerdir.

- Öğrenci topluluğu üyeleri arasındaki arkadaşlık düzeyi
- Güvenlik düzeyi
- Akademik sonuçlar
- Fiziksel koşullar
- Sosyal ilişkiler

Daha sonra yazarlar, okul iklimi ile ilgili çeşitli çalışmalardan elde edilen verilerin doğrulayıcı faktör analizi yoluyla ikincil bir analizini gerçekleştirmiş ve sekiz unsur belirlemişlerdir. Bunlar (Chirkina ve Khavenson, 2018):

- Topluluk duygusu
- Düzen ve disipline uyma
- Akademik öğrencilerin desteği
- Okulun fiziki koşulları
- Öğrencilerin derslerinden duydukları memnuniyet düzeyi
- Ayrımcılık yapma/belirli öğrencileri diğerlerine tercih etme
- Öğrenciler arasındaki ilişkiler
- Öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkiler

Yukarıda ifade edilen araştırma bulgularına göre neredeyse son yüz yıldır, okul ikliminin usurlarını belirleyen faktörler hakkında farklı sonuçlar ortaya atılmıştır.

2.2.3. Okul İkliminin Boyutları

Okul iklimi geniş, çok boyutlu bir yapıdır ve okul reformu çabaları, iyileştirmeyi hedeflemek için belirli, eyleme geçirilebilir alanlar gerekmektedir (Lewno-Dumdie vd., 2020). Bu nedenle okul ikliminin tanımı ve unsurlarında olduğu gibi boyutları konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Okul ikliminin boyutları konusunda öne sürülen bu yaklaşımlarda okul yaşamının birçok boyutundan alınan öğeler kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmaktadır.

Güvenlik: Thapa ve arkadaşları (2013) güvenliği fiziksel güvenlik, duygusal güvenlik ve bu algıları destekleyen “kurallar ve normlar” olarak tanımlamaktadır. Cohen ve arkadaşları (2009) ise güvenliğin yalnızca fiziksel ve duygusal yönlerine odaklanmıştır. Spesifik olarak, Thapa ve arkadaşları (2013), güvenliği yalnızca güvenli bir ortamı sürdürmek ve kolaylaştırmak için gerekli olan yapısal ve sosyal özellikler olarak tanımlamamış, aynı zamanda özellikle öğrencilerin güvenlik algılarıyla ilgili olarak okul kurallarının tutarlılığını ve netliğini vurgulamıştır. NSCC (2012) ayrıca fiziksel, sosyal-duygusal ve kural ve normları güvenlik içinde farklı alt boyutlar olarak ele almaktadır. Lewno-Dumdie ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında güvenlik öğrencilerin hissettikleri algılanan fiziksel zarar riski, fiziksel güvenliğin bir örneği olarak sunulmakta ve gruptan alay edildiğini veya dışlandığını hissetmek sosyal-duygusal güvenlik kapsamına girmektedir. NSCC (2012) ayrıca fiziksel ve sosyal-duygusal güvenliğe özgü kural ve normların öğrenciler için tutarlı bir şekilde uygulanmasının ve açık olmasının önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Cohen ve arkadaşları (2009) bu boyutu bir okuldaki güvenliğin fiziksel ve sosyal-duygusal yönleri olarak tanımlamış ve kural ve normları fiziksel güvenliğin bir parçası olarak kategorize etmiştir. Cohen ve arkadaşları (2009) zorbalığa karşı tutum ve tepkiler, çatışma çözme stratejileri ve okul kurallarının genel izlenimi olarak sosyal-duygusal güvenliğin ek tanımlarını vermiştir. Güvenlik boyutuna ilişkin bu bulgular birlikte ele alındığında, güvenliği, fiziksel güvenlik, duygusal güvenlik ve kural ve normların alt boyutlarını kapsayan bir kavram olarak görmek mümkündür.

Kişilerarası İlişkiler: Thapa ve arkadaşlarına göre (2013), kişiler arası ilişkiler sosyal desteği, çeşitliliğe saygıyı ve ırk ve etnik farklılıkların farkındalığını içerir. Thapa ve arkadaşları (2013) öğrencilerin kendileriyle ya da içsel varlıklarıyla ne ölçüde bağlantı kurduklarını da bu boyuta dahil etmiştir. NSCC (2012), kişilerarası ilişkilerin çeşitliliğe saygıyı, yetişkinlerden algılanan sosyal desteği ve akranlardan algılanan sosyal desteği

içeren ilişkilerin yönlerini vurgulamaktadır. Lewno-Dumdie ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen model kapsamındaki ilişkiler, öğrencilere (ör. arkadaşlık, problem çözme veya sosyalleşme) ve yetişkinlere (ör. öğrencilerin sorunlarıyla kişisel ilgi) yönelik destek kalıplarını ifade etmektedir. Cohen ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ayrıca farklılıklara saygıyı ilişkilerin altında gömülü olarak tanımlamıştır, ancak bu boyutta ayrıca okul topluluğu ve işbirliği ve bağlı hissetme vurgulanmıştır. Bu modellerden farklı olarak Cohen ve arkadaşları (2009) ebeveyn ve topluluk katılımını ve öğrenci katılımını buraya dahil ederken, NSCC (2012) ve Thapa ve arkadaşları (2013), bu son bileşenlere başka boyutlarda atıfta bulunmuştur. Ayrıca tüm modellerde, bireysel farklılıklara karşılıklı saygı, özellikle de çeşitliliğe saygı yer almaktadır. Dolayısıyla, bu ilişkileri öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri ve farklılıklara saygı alt boyutlarını içerecek şekilde ele almak mümkündür.

Kurumsal Çevre: Cohen ve arkadaşlarına (2009) göre bir okulun çevresel-yapısal bileşenleri olarak bu boyut, bir okulun mekan, malzeme, kaynaklar, estetik ve büyüklük gibi fiziksel yönlerini içerir. Spesifik olarak, Cohen ve arkadaşları (2009), okul alanının önemli nitelikleri olarak “temizlik, yeterli alan ve malzemeler, davetkar estetik kalite, okulun büyüklüğü, müfredat ve müfredat dışı teklifleri de kurumsal çerçeve boyutunda vurgulamıştır. Thapa ve arkadaşları (2013) ve NSCC (2012), okul ikliminin bir parçası olarak benzer okul özelliklerini vurgulamış ancak bu boyutu kurumsal ortam olarak tanımlamıştır. Thapa ve arkadaşları (2013) okul düzenini ve kaynak ve gereçlerin kullanımını fiziksel çevrenin önemli özellikleri olarak tanımlamıştır. Ayrıca, NSCC (2012) tanımına “temizlik, düzen ve tesislerin çekiciliği ve yeterli malzeme kaynakları” gibi kritik çevresel özellikleri de dahil etmiştir. Ayrıca, Thapa ve arkadaşları (2013) ve NSCC (2012), kurumsal ortamın bir parçası olarak bağlılık ve öğrenci bağlılığı duygularını dahil etmiştir. Bununla birlikte, bağlantılılık ve bağlılık her üç modelde de mevcuttur, ancak yalnızca iki modelde kurumsal çevre yoluyla iç içe geçmiş kavramlar olarak açıkça tanımlanmıştır (yani, NSCC, 2012; Thapa vd., 2013), oysa Cohen ve arkadaşları (2009), bu özellikleri boyut ilişkileri altına dahil etmiştir. Etkileşim ve bağlantılılık açıklamalarında da bazı küçük farklılıklar vardır. Özetle bu boyut, okulun fiziksel ortamı ve çevresi ile okula bağlılık ve bağlılık algıları alt boyutlarını içermektedir.

Öğretmek ve Öğrenmek: Öğretme ve öğrenme belirli akademik öğretim özellikleri ve sosyal veya yurttaşlık öğrenme fırsatları olarak tanımlanmaktadır. Cohen ve arkadaşlarına

göre (2009), bu boyut öğretim kalitesi, sosyal, duygusal ve etik öğrenme fırsatları, liderlik ve profesyonel gelişimden oluşmaktadır. Öğretim kalitesi örnekleri arasında öğretim teknikleri, öğrenci katılımı ve bir sınıfa veya okula yerleştirilmiş pekiştirme yer alır (Cohen vd., 2009). Thapa ve arkadaşları (2013) bu boyutu en önemli okul iklimi boyutlarından biri olarak görmüş ve işbirlikli öğrenme ve karşılıklı güveni başarı odaklı bir öğrenme ortamını kolaylaştırmanın iki yolu olarak kaydetmiştir. Ek olarak, öğrenciler arasında saygı, güven ve işbirliğini geliştirmeye hizmet eden, sistem seviyesindekilerden ayrı olarak var olan sınıf kuralları ve normlarını tartışmıştır (Thapa vd., 2013) . NSCC (2012) ayrıca destekleyici öğrenmenin altını çizmiş ve kaliteli öğretimin alt boyutlarını, öğrenilen becerileri gösterme yollarındaki çeşitliliği, bağımsız düşünmeyi, bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını ve zorlu akademik ortamları bu boyuta dahil etmiştir. Bu boyutun ikinci yönü, sosyal veya sivil öğrenme fırsatlarıdır. NSCC (2012), sosyal veya sivil öğrenme fırsatlarında etkili dinleme, duygusal düzenleme, sorumluluk ve empati öğretimi olarak sosyal ve sivil öğrenme fırsatlarının altını çizmiştir. Cohen ve arkadaşları (2009) bu boyutu, sosyal-duygusal ve sivil öğrenme fırsatlarından, diğer alanlarla öğrenme bağlantılarından ve çeşitli öğrenme yollarına değer vermekten ibaret olarak tanımlamıştır. Thapa ve arkadaşları (2013) sosyal-duygusal eğitimi, yurttaşlık eğitimini ve etik eğitimi bu boyuta katkıda bulunanlar olarak tanımlamıştır. Birlikte ele alındığında, başlangıçta öğretme ve öğrenme alt boyutlarını yurttaşlık öğrenme ortamı ve akademik öğretim teknikleri olarak değerlendirmek mümkündür.

Okul geliştirme süreçleri: Thapa ve arkadaşları (2013) tarafından ortaya atılan bir boyuttur. Bu boyut öğrenci başarısını artırmak için alınan önlemleri içermektedir. Reform merkezli bu boyut, hem sistem düzeyinde, öğrenciye özel programları (örneğin, karakter eğitimi programları, sosyal-duygusal öğrenme programları) hem de personel çapında, profesyonel gelişimi içermektedir (Thapa vd., 2013). Ebeveyn katılım düzeyi ve topluluk bağlarının gücü de bu boyuta dahil edilmiştir.

NSCC, okul ikliminin boyutları konusunda genel bir değerlendirme yapmış ve okul ikliminin boyutları, alt boyutları ve başlıca göstergelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Güvenlik açısından kurallar ve normlar, fiziksel güvenlik duygusu, sosyal-duygusal güvenlik duygusudur. Öğretmen ve öğrenmek açısından öğrenmeye destek ve sosyol/yurttaşlık öğrenimidir. Kişilerarası ilişkiler bağlamında çeşitliliğe saygı, yetişkinler ve öğrenciler için sosyal destektir. Kurumsal çevre açısından okul katılımı, fiziksel çevre ve

sosyal içermedir. Okul iklimi boyutları açısından sosyal medya ve personele ait liderlik ve mesleki ilişkiler de değerlendirilmelidir.

2.2.4. Okul İklimi Yaklaşımları

Okul iklimi literatürü incelendiğinde okul iklimi ile ilgili bazı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Yaklaşımlardan biri Halpin ve Croft (1963) tarafından ortaya atılan “açık ve kapalı iklimler kavramı”dır.

Halpin ve Croft (1963) okul için açık iklimden kapalı iklime altı profil/iklim belirlemiştir. Bunlar açık iklim, özerk iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklimi ve kapalı iklimdir.

Açık İklim: Her bireyin ulaşılan hedeflerden dolayı tatmin olduğu enerjik ve canlı bir organizasyonu tanımlar (Halpin ve Croft, 1963). Bu, nispeten açık bir durumu tasvir eder. Açık iklimde çalışanlar işlerinde yönetim ya da okul müdürü tarafından engellenmediği için sağlıklıdır. Açık iklimde çalışanlar müdürlerini/liderlerini son derece düşünceli ve demokratik davranışlar olarak algırlar ve bu nedenle grup üyeleri ve müdürler kendilerini okulun bir parçası hissederler. Dolayısıyla açık okul ikliminde çalışanlar yüksek derecede bütünleşmeye ve davranış özgünlüğüne sahiptir. Şikayet veya iç kavga olmadan birlikte çalışırlar, birbirleriyle samimi ve arkadaş canlısı ilişkiler kurarlar. Öğretmenler aşırı yüklenmez ve zorlukların ve hayal kırıklıklarının üstesinden gelmek için yeterince motive olurlar. İş doyumları vardır ve okul/kurumla ilişkili olmaktan gurur duyarlar (Halpin ve Croft, 1963). Açık okul iklimi, hem müdürün hem de tüm personelin davranışlarında samimi bir iklimdir. Öğretmenler birlikte iyi çalışırlar ve görevlerine kendilerini adarlar. Liderlik eylemleri gerektiği gibi kolayca ve uygun şekilde gerçekleşir. Açık okulda görevin başarısı ya da sosyal ihtiyaçların tatmini kendiliğinden ortaya çıkar (Özgenel, 2020). Hoy ve Sabo (1998) açık iklimde, müdürün (yöneticinin) öğretmenlerin fikirlerine yönelik destekleyici, sıcak ve olumlu rolünün yanı sıra işine olan bağlılığının okula yansıdığını savunur. Araştırmacıya göre açık iklimde okul yöneticisi, öğretmenlere gerçek bir ilgi gösterir. Personeli destekler, personeli görevlerini en iyi şekilde üstlenmeleri için serbest bırakır. Günlük işlerin öğretmenlerin sorumluluklarını engellememesine özellikle dikkat eder. Açık okul ikliminde öğretmenler hoşgörülü, yardımsever ve mesleğinde saygı duyulan kişiler olarak tasvir edilir. Öğretmenler, çocukların uğraşlarında başarılı olmaları için çok çalışarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya hazır ve özenlidir (Hoy ve Sabo, 1998).

Özerk İklim. Liderin grup üyeleri üzerinde çok az kontrol sahibi olduğu ve üyelerin sosyal ihtiyaçlar açısından tatmin edildiği bir ortamı tanımlar (Halpin ve Croft, 1963). Açık iklime göre daha az açıklığa sahiptir. İşveren, çalışanlara sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için grup içinde yollar bulabilmeleri için kendi etkileşim yapılarını sağlama konusunda neredeyse tamamen özgürlük verir. Çalışanlar amaçlarına kolay ve hızlı bir şekilde ulaşır, birlikte iyi çalışır ve örgütün görevlerini yerine getirir. Çalışanların morali yüksek ama açık iklimdeki kadar yüksek değildir. İşveren, organizasyonu iş benzeri bir şekilde yönetir ve çalışanlardan uzak durur. Çalışanların izleyebileceği yönergeler sağlayan prosedürler ve düzenlemeler belirlenmiştir. Müdürler düşüncelidir ve örnek teşkil etmek için çok çalışır. Özgün ve esnektir (Hasan, 2019). Halpin'e (1966) göre özerk iklim, öğretmenlerin okulda önemli ölçüde hareket etme özgürlüğüne sahip olduğu bir atmosferi tasvir eden bir iklim türüdür. Lider, coşku ve şevk modelini somutlaştırır. Herhangi bir dış tehdit veya etki yoktur. Öğretmenlerin öğretmek için güçlü bir istekleri vardır ve öğrenciler öğrenmeye motive olurlar. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında yakın bir ilişki vardır (Rapti, 2013).

Kontrollü İklim: Açıklığın azalmaya başladığı, kişisel olmayan ve yüksek oranda göreve yönelik ortamı tanımlar (Halpin ve Croft, 1963). Bu, hem açık hem de özerk iklim türlerinden daha az açıklık derecesi gösterir. Kontrollü iklim, sosyal ihtiyaçların tatmini pahasına başarıya yapılan vurgu ile belirgindir. Bu iklimde çalışanların hepsi çok çalışmaktadır. Bu nedenle başkalarıyla dostane ilişkiler kurmak veya yerleşik kontrollerden ve direktiflerden sapmak için neredeyse hiç zamanları yoktur. Müdürler çalışanlardan işi bitirmeleri ve nasıl yapacaklarının kişisel olarak anlatılmasını beklerler. Çalışanlar arasında birkaç gerçek, sıcak ilişki vardır, ancak sosyal izolasyon yaygındır. İş tatmini, sosyal ihtiyaçların tatmininden değil, görevin yerine getirilmesinden kaynaklanır. İşveren daha sonuç odaklıdır, patronluk gösterir. Düşük insani niteliklere sahiptir ve öğretmenlerine çok az sevgi, sıcaklık veya sempati gösterir. Baskıcı ve yönlendirici, resmi, kişisel olmayan ve benmerkezcidir. Müdürler birkaç sorumluluk devreder ve okulu/koleji hareket ettirmek için her şeyi kendileri yapmak isterler (Hasan, 2019). Kontrollü iklimin temel özellikleri giderek daha fazla çalışma biçimindedir. Bu iklimde görevlerin yerine getirilmesine önem verilmekte ve sosyal hayata çok az zaman ayrılmaktadır. Bu nedenle, çoğu durumda öğretmenler arasında etkileşime izin vermek için çok az zaman vardır. Öğrenciler ise görevlerle yoğun bir şekilde meşgul olurlar ve müfredat dışı etkinliklere ayrımları için çok az zaman verilir (Rapti, 2013).

Samimi İklim: Özgün olmayan davranışların kendini göstermeye başladığı, kişisel ama denetim altındaki ortamı tanımlar (Halpin ve Croft, 1963). Bu iklimin en önemli özelliği, hem işverenin hem de çalışanların bariz bir şekilde dostça davranmasıdır. Samimi iklimde sosyal ihtiyaçların tatmini son derece yüksektir ve grup etkinliklerinin hedefe yönelik olarak yönlendirilmesi için çok az şey yapılır. Sosyal olarak, çalışanların hepsi kendilerini büyük ve mutlu bir ailenin parçası hissederler. Sosyal ihtiyaçların tatmininden gelecek olan moral veya iş tatmini ortalamadır. İşveren 'büyük mutlu aileyi' bozmak istemediği için değişiklik yapmaktan korkar. Öğretmenleri ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için motive etmeye veya yönlendirmeye yönelik herhangi bir girişimde bulunmaz. Çalışanların faaliyetleri üzerinde çok az kontrol uygular. Liderlik bağlılıktan yoksundur ve zayıftır. Üretimi vurgulama isteği ve yeterliliğinden yoksundur. Çalışanların faaliyetlerini değerlendirmek veya yönlendirmek için doğrudan veya dolaylı yollarla çok az şey yapılır. İşveren, çalışanların refahıyla ilgilenen ve onları koruyan 'iyi bir adam' olarak kabul edilir (Hasan, 2019). Silver'a (1983) göre, samimi okul iklimi bir tür "laissez-faire" (bırakınız yapsınlar) atmosferi olarak tanımlanmaktadır. Bu iklim türünde müdür, herhangi bir özel görevin yerine getirilmesini destekleyen bir sosyal atmosferi sürdürmekle oldukça ilgilidir. Öğrencilerin çoğu öğrenme sürecini ciddiye almaz ve bazıları da okula gitmemek veya devamsızlık yapmak (mazeretsiz devamsızlıklar) için her türlü beyhude ve boş bahaneler uydurur. Çoğu ebeveyn, çocuklarının eğitime dahil değildir ve çocuklarının okulda neler yaptığı konusunda hiçbir fikirleri yoktur.

Babacan İklim: Düşük düzeyde tatmin olmuş organizasyonu tanımlar (Halpin ve Croft, 1963). Bu iklim, işverenin çalışanları kontrol etmenin yanı sıra sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkisiz girişimleriyle karakterize edilir. Kısmen kapalı bir iklimdir ve yöneticinin davranışı motive edici değildir. Yönetici müdahalecidir ve her şeyi bir anda bilmek ister. Aynı anda her yerde, kontrol eder, izler ve insanlara işlerin nasıl yapılması gerektiğini söyler ama yine de hiçbir şey yapılmamış gibi hisseder. Babacan iklim, samimi tip iklimlere göre daha yakınlık gösterir. İşverenin şişirilmiş bir egosu vardır ve onun ilgi merkezi okul ve buradaki faaliyetler ağıdır. Okulda gruplaşmalar olduğu için çalışanlar grup halinde çalışmakta zorlanırlar. İşverenin öğretmenlerin faaliyetlerini kontrol edememesi, grup bakımının kurulamamasına yol açmaktadır. İşveren tarafından çok fazla iş yapılır, bu nedenle çalışanların çok az engeli vardır. İşveren elinden geldiğince işleri hallettiği için çalışanlara çok az iş kalır. Birbirleriyle dostane ilişkilerden hoşlanmazlar ve görevin yerine getirilmesi konusunda yeterli doyuma sahip değildirler (Hasan, 2019). Costley ve Todd'a

(1987) göre babacan okul iklimi, okul müdürünün çalışkan olduğu, ancak okul müdürünün personel üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı okul iklimini tasvir eder. Okul müdürü hayat dolu ve hareketlidir, ancak yönetim tarzı otokratik tarafa yaslanma eğilimindedir. Öğretmen, öğrenci ve velilerin çoğunluğu okul müdürüne karşı temkinli mesafeyi korumayı tercih etmektedir. Çoğu zaman, öğrenciler endişelerini ve zorluklarını ifade etmekte zorlanabilirler, ebeveynler okula ancak kesinlikle gerekli olduğunu düşündükleri zaman gelirler (Rapti, 2013).

Kapalı İklim: Kimsenin tatmin olmadığı organizasyonu tanımlar (Halpin ve Croft, 1963). Bu, en kapalı ve en az gerçek iklimdir ve iklim spektrumunun diğer ucunu karakterize eder. Yöneticiler, öğretmenlerin faaliyetlerini yönlendirmede etkisizdir; aynı zamanda kişisel refahını gözetme eğiliminde değildir. Yöneticiler, çalışanların faaliyetlerini kontrol etme ve yönetme konusunda son derece mesafelidir. Keyfi kurallar koyarlar. Yöneticiler çalışanlarla ve onların sorunlarıyla kişisel olarak ilgilenmek yerine kurallara göre hareket ederler (Hasan, 2019). Hoy ve Sabo (1998), kapalı iklimin açık iklimin tam tersini temsil ettiğini iddia etmektedir. Kapalı bir iklimin temel özellikleri Halpin (1966) tarafından tanımlanmıştır ve bu özellikler öncelikle bağlılık ve üretkenlik eksikliği ile ilgilidir. Özellikle hem müdür hem de öğretmenler açısından neredeyse hiç taahhüt yoktur. Görevlerin yerine getirilmesine neredeyse hiç vurgu yapılmaz; müdür rutin faaliyetlerle veya önemsiz konularla veya öğretmenlerin asgari düzeyde yanıt verdiği gereksiz bir evrak işiyle uğraşmaktadır. Okul müdürü sert ve kontrollü olma eğilimindedir (Akt. Rapti, 2013).

İkinci yaklaşım, Hoy ve Tarter (1997) tarafından önerilen “örgüt sağlığı yapısı”dır. okulun örgüt sağlığı terimi okul iklimini kavramsallaştırmak için bir metafor olarak kullanılmıştır. Çünkü bir okul, okul yöneticilerinin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların içerisinde yer aldıkları sosyal bir sistemdir. Sağlıklı okullarda bu paydaşlar enerjilerini okulun misyon ve hedeflerine yönlendirirken dışarıdan gelen rahatsız edici faktörlerle başarılı bir şekilde başa çıkabilirler (Korkmaz, 2005). Bu nedenle bir okulun örgüt sağlığı, okul içindeki sosyal iletişimi yansıtmaktadır.

Okulun örgütsel sağlığı; okulun paydaşları olan öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve diğer personelin karşılıklı kişisel ilişkilerini tanımlayan kullanışlı bir çerçevedir (Hoy ve Tarter, 1997). Hoy ve arkadaşlarına (1990) göre okulun örgütsel sağlığı örgütün çevresine başarılı bir şekilde uyum sağlama, üyeleri arasında birlik kurma ve

hedeflerine ulaşma yeteneğidir. Buna göre sağlıklı okullar, kendi iç ve dış çevresinden kaynaklanan belirsizliğe başarılı bir şekilde uyum sağlayan okullardır (Korkmaz, 2011).

Sağlıklı okullar, üç örgütsel düzey arasındaki işbirliği yoluyla kendilerini idame ettirebilen okullardır. Bunlar: Okul yöneticilerinin öğretmenlerin ihtiyaçları konusunda düşünceli olması, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine karşı açık olması ve kaynakların temin edilebilir olmasıdır (Hoy ve Sabo, 1998). Bu üç seviye arasındaki uyum, sürekli olarak etkili öğretime ve öğrenci öğreniminin genişlemesine katkıda bulunur (Hoy ve Tarter, 1997). Sağlıklı okullarda müdürler ve öğretmenler yüksek düzeyde güvene sahiptir, birlikte iyi çalışırlar ve okul performansı ve öğrenci başarısı için yüksek beklentilere sahiptirler (Hoy ve Hannum, 1997). Okulun örgüt sağlığı aşağıda verilen beş alt boyuttan oluşmaktadır (Hoy vd., 1991):

Kurumsal Bütünlük: Okulun, programlarının eğitimsel dürüstlüğüne sürdüreceği şekilde çevresiyle ne derece ilgilenebileceğini gösterir. Başka bir deyişle, eğitim programlarını sadakatle uygulayan ve dış güçlerin okulu yok etme girişimlerinin üstesinden başarıyla gelen bir okulu ifade eder.

Mesleki Liderlik: Müdürün karşılayıcı, teşvik edici, açık ve eşitlik normları tarafından yönlendirilen davranışlarıdır. Aynı zamanda müdür, çalışanlara neyin düzenli olduğunu bildirerek yüksek rutin için yol gösterir.

Kaynak Etkisi: Her şeyden önce, sınıf malzemelerinin ve öğretim ekipmanının erişilebilirliğini ifade eder. Yeterli kaynaklar kolayca mevcuttur; hatta istenildiği takdirde ekstra ekipman temin edilmektedir.

Öğretmen Bağlılığı: Öğretmenler birbirleri, meslekleri ve öğrencileri hakkında kendilerini üstün hissederler. Kendilerini hem öğrencilerine hem de onların üretimine adanmış ve işlerine şevkle ulaşırlar.

Akademik Vurgu: Okul tarafından akademik üstünlük arayışı kapsamında öğrenciler için yüksek ama ulaşılabilir akademik hedefler belirlenir, öğrenme ortamları düzenli ve ciddidir, öğrenciler çok çalışır ve başarılı olanlara makul bir şekilde saygı duyar.

Sonuç olarak okul iklimi bir süreklilik arz eder ve bir ucu açık, diğer ucu kapalı iklimdir. Açık iklim, yüksek düzeyde güven, etkileşim ve verimli çalışmayı ifade ederken, kapalı iklim bunların düşük seviyesini ifade eder (Hoy ve Miskel, 1987).

2.3. Okul İklimi İle İlgili Çalışmalar

Okul iklimi, eğitim araştırmacılarının üzerinde çalıştığı önemli bir araştırma konusudur. Araştırmacılar okul ikliminin farklı değişkenlerle ilişkisini ele almışlardır. Bu araştırmalardan birinde Welsh (2000) okul ikliminin okul düzensizliğine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar Philadelphia'daki orta okullardaki öğrencilerin anket yanıtlarını kullanarak, okul ikliminin (kuralların açıklığı ve adilliği gibi) ve bireysel öğrenci özelliklerinin (yaş, cinsiyet, ırk ve bağ boyutları gibi) farklı ölçütler üzerindeki etkilerini tartışmaktadırlar. Elde edilen sonuçlarda okullar, tüm düzensizlik ölçümlerinde önemli ölçüde farklılık göstermiş ve okul iklimi, her biri için önemli bir açıklama gücü sağlamıştır. Okul iklimi, okulda şiddetin hem anlaşılmasını hem de önlenmesini geliştirmek için önemli bir potansiyel sunmaktadır.

Uline ve Tschannen- Moran (2008) okul tesislerinin kalitesi ile öğrenci performansı arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda Virginia'daki 80 ortaokuldan öğretmenlere Okul İklimi İndeksi, yedi maddelik bir okul tesisleri kalitesi ölçeği ve üç kaynak destek maddesi dahil olmak üzere ölçümler kullanılarak anket yapılmıştır. Tesislerin kalitesi, kaynak desteği, okul iklimi, öğrenci SES'i ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri araştırmak için iki değişkenli korelasyon analizi kullanılmıştır. Ek olarak, okul iklimini tesislerin kalitesi ile öğrenci başarısı arasında aracı bir değişken olarak test etmek için çoklu regresyon kullanılmıştır. Sonuçlar, okul tesislerinin kalitesi ile İngilizce ve matematikte öğrenci başarısı arasında bir bağlantı olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca, kaliteli tesisler, okul iklimi değişkeni ile önemli ölçüde pozitif bir ilişki içindedir. Okul ikliminin tesis kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığı hipotezi doğrulanmıştır.

Zullig ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sekiz okul iklimi alanı ile 2.049 ortaokul ve lise öğrencisi arasındaki küresel okul memnuniyetinin bir ölçüsü arasındaki ilişkilerin büyüklüğünü araştırmıştır. Araştırmada okul iklimi alanları ile okul doyumu arasındaki ilişkilerin büyüklüğünün öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, yaşı, bir fonksiyonu olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için moderatör etki testleri

yapılmıştır. Çoklu regresyon analizleri, beş okul iklimi (Akademik Destek, Olumlu Öğrenci-Öğretmen İlişkileri, Okul Bağlantısı, Düzen ve Disiplin ve Akademik Doyum) alanının okul memnuniyeti ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Barnes ve arkadaşları (2012) okul kültürünün ve okul ikliminin Eastern Cape'deki okullardaki şiddet üzerindeki etkisi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan uyarlanmış California Okul İklimi ve Anketi - Kısa Form 900 10 ila 12. Sınıf öğrencisi tarafından doldulmuştur. Pearson'un çarpım momentleri korelasyon katsayısı yardımıyla, bir okulda okul kültürü ve okul iklimi ne kadar iyiye, okulda şiddet düzeylerinin o kadar düşük olduğu bulunmuştur. Öte yandan, okul güvenliğinin olmaması, öğrencilerin okullarda daha yüksek düzeyde şiddet yaşamasına katkıda bulunmuştur. Hiyerarşi regresyon analizlerinin sonuçları, okul kültürü ve okul ikliminin, okul şiddetindeki varyansın önemli bir yüzdesini açıklamak için kullanılabileceğini göstermiştir.

Buluç (2016) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ilkokulların iklimleri ile ilkokulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişki öğretmenlerin algılarına göre belirlenmiştir. Araştırma betimsel tipte tasarlanmış olup, nedensel ve ilişkisel araştırma modeli kapsamındadır. Araştırmanın örneklem seçiminde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan okul ve öğretmen sayıları doğrultusunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 21 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 400 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, örneklemdaki öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili en çok profesyonel öğretmen davranışlarını sergiledikleri fark edilmiştir. Genel olarak, okul iklimi ile okul performansı arasında pozitif, orta ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şahin ve Atbaşı (2020) çalışmalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada karma yöntemlerden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 107 öğretmen oluşmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin okul iklimi değerlendirmelerinin incelendiği çalışmada tüm faktörlerin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler ve okul yönetimi arasında iletişim ve işbirliği, her düşünceye ve fikre saygı, ihtiyaçlar ve sorunlar hakkında görüş alışverişi, empati-karşılıklı anlayış, sevgi ve saygı çerçevesinde yardımlaşma ve paylaşım, sosyal aktivite yoluyla okullarda olumlu iklimin sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

2.4. Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Kapsamında Velilerin Okul İklim Algısı

Okul yaşam alanlarından bir tanesidir. Okulun paydaşlarının okulu anlamlandırma biçimleri ise okul iklim algısını oluşturmaktadır. Okul iklimi öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okuldaki yaşantılarıyla yakinen ilgili olmakla birlikte okul içerisinde kabul gören davranışlar, değerler, kişiler arası iletişimler, öğrenme-öğretme aşamaları, ve uygulamaların mahiyetini yansıtmaktadır. Etkili ve güçlü bir okul iklimi, 21.yüzyıl becerileri olarak tanımlanabilecek eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim gibi temel yetkinliklerde devamlılık, girişimcilik, dayanıklılık, kültürel farkındalık gibi karakteristik özelliklerin gelişmesinde kilit rol oynamaktadır. Etkili bir okul ikliminin gelişmesinde okuldaki tüm paydaşların algıları bütüncül olarak değerlendirilmelidir. (İnal, Gökbel, Karakaya ve Samancı, 2019). Veliler okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri çalışmaları gözlemleyerek gözlemledikleri durumlarla ilgili bir algı geliştirebilmektedir. (Özyürek, Yiğit; 2022). Velilerin okul iklim algıları ise, öğrencilerin okula ilişkin algılarına etki edebilmektedir. (Mahmudlu ve Öz, 2020). Anne babalarla en çok etkileşime geçen kişilerden olan psikolojik danışmanlar ailelerin okula ilişkin olumlu bir algı geliştirmesinde, aile ile iş birliği halinde yapılan etkinliklerin artırılması ve sürdürülmesi anlamında anahtar role sahip bir meslek grubundadır.

2.5. Okul İklim Algısı Açısından Öğrenim Kademeleri

Bu bölümde öğrencilerin öğrenim kademeleri aktarılacaktır.

İlkokul Kademesi: Çocukların yaşamlarında büyük bir rolü olan okulların değişime ve gelişime açık olması önemlidir. Bir okulun gelişim sağlayabilmesi için tüm ilgililerin eğitim öğretim faaliyetlerine etkin katılımı ve iş birliği gerekmektedir. Çocukların hayatlarına dokunabilmek için okulların paydaşlarının gereken çabayı göstermesi gerekmektedir haliyle aileler süreç dışında tutulamaz. (Gökçe, 2000). Özellikle ilkokul kademesinde okul paydaşları arasında sağlıklı bir ilişki kurulması ve ailelerin okul iklim algılarının değerlendirilmesi problemlerin keşfedilerek daha rahat çözümlenebilmesini sağlamaktadır. Gökçe (2000)'e göre, öğretmenlerin kurumlardaki eğitsel sistemlerin hedeflerine uygun öğrenciler yetiştirebilmesi için öğrencilerle etkili iletişim kuran, sabırlı ve hoşgörülü yaklaşımları benimseyen, öğrencilerin tutum ve davranışlarını gözlemleyen, aile yapısı ile okul ortamı arasında dengeleyici bir bağ kurulmasında köprü görevi üstlenen ve çocukları toplumların kültür ve dinamiklerine uygun şekilde geleceğe hazırlayan bir çabasının olması gerekmektedir.

Ortaokul Kademesi: Durmuş (2014)' e göre eğitsel kurumlar çevrelerini etkileyebildikleri gibi çevrelerinden doğrudan etkilenebilmektedir. Öğrencilerin okul başarısında, gelişim alanlarına göre planlamalarda, eğitim süreçlerinin bütünlük kazanmasında ve tutarlılığında okul aile iş birliğinin önemli bir yeri vardır. Okul ikliminin sağlıklı olduğu kurumlarda yönetici ve öğretmenler aile rehberliğine ve iş birliğine önem vermektedir. Öğrencilere etkili eğitim sunamayan bazı ülkeler güvenle öğrencileri geleceğe hazırlamaya yönelik nitelikli eğitim veren ülkelerden geride kalabilmektedir. Zaman ilerledikçe önemli bir kademe olan ortaöğretim kademesinde aile algılarının keşfedilmesi daha mühim hale gelmektedir. Ülkemizde okul aile iş birliği ise resmi şekilde kurulmuş bir süreç halinde ilerlemektedir, bakanlıklar ise veli-okul etkileşiminde çözüm yollarını araştırıp değerlendirmeyi görev edinmiştir.

Lise Kademesi: Pubertenin başlangıcından genç yetişkinliğe kadar devam eden ergenlik döneminde karşılaştıkları problemlerle baş etmeyi öğrenmeye başladıkları, riskli davranışlardan hoşlandıkları, bilişsel, psikososyal ve fiziksel açıdan gelişimlerinin hızlandığı özerk hareket etme becerisini artırarak daha görünür olma isteklerinin arttığı yaşam tarzlarını yavaş yavaş oluşturdukları bir süreçtir. Lise kademesinde ergenlerin eğitim süreçlerindeki kazanımları için ortak çaba gösterilmesi tüm bu açılardan değerlendirilmelidir (Tanrıverdi, vd. 2011). Kavak ve Akbaşı (2008)'e göre toplumların en küçük kurumları ailelerdir. Öğrencilerin eğitsel süreçlerinin etkililiğinde rol alan önemli kişiler ebeveynlerdir. Liseler ilkokullara göre daha karmaşık yapılar içermektedir ve öğrenciler için akademik olarak daha zorlayıcı deneyimler yaşamaktadır. Aynı zamanda ergenlik döneminde olan öğrencilerin gelişimsel olarak bağımsız hareket etme isteğinin artması ile aile desteğine daha az ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerine rastlanmaktadır. Lise boyutunda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha fazla öğrencisinin olması aile iletişimini kimi zaman sınırlandırmaktadır. Fakat bahsi geçen tüm sınırlamalara rağmen aile etkisinin faydaları göz ardı edilemez.

Sistematik ve işbirlikli yaklaşım uygulayan okullar öğrencilerin okul ortamında kazanıldığını deneyimlerin eve uyarlanmasında ailelerin önemli bir yerinin olduğunu savunmaktadır. Tüm gelişim evrelerinde çocukların okuldan memnuniyet ve algıladıkları kadar ailelerin düşünce ve tutumlarının da kıstas alınması eğitsel süreçlerin işlevsel ilerleyebilmesi açısından önemlidir. (Dam, 2008).

2.6. Aile Katılımı Kavramının Kuramsal Temelleri

Bu bölümde aile katılım kavramının kuramsal temelleri aktarılacaktır.

2.6.1. Aile Katılımı

Dünyanın birçok yerinde eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar, okul, aile ve toplum ortaklıklarının öğrenci başarısı için önemli olduğunu giderek daha fazla kabul etmektedir (Simon, 2004). Veliler, öğrencilerin sadece ilk öğretmenleri değil, aynı zamanda eğitim sürecindeki paydaşlarıdır. Ebeveynlerin çocukları hakkında belirli bir anlayışları vardır ve bu anlayış, öğretmenlerin çocuklarının eğitimini planlamalarında değerli olabilir. Aynı şekilde öğretmenler, ebeveynlerden farklı bir ortamda öğrencileri tanıdıkları için çocuklarını tanımalarına yardımcı olabilir. Bu şekilde veliler okulun program ve hedeflerine katkıda bulunabilirler (Danielson, 2002). Aile katılımı olarak adlandırılan bu süreç, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini izledikleri, ödevler konusunda öğretmenlere danıştıkları ve onlarla iletişim kurdukları davranışsal bir süreçtir (Knisely, 2011).

Aile katılımı literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Knisely (2011) aile katılımını, ebeveynlerin ödev hakkında soru sorduğu, öğretmenlerle iletişim halinde olduğu ve çocuklarını takip ettiği davranışsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Demircan'a (2012) göre aile katılımı, iletişim ve ortak eylemi içeren sosyal bir süreçtir. Aile katılımı, genellikle çocuklarının eğitimsel ilerlemesini desteklemek için evde ve okulda ebeveyn davranışını içerir. Aile katılımının ölçütleri genellikle okul işlevlerine ve faaliyetlerine katılımı ve öğretmenlerle iletişimin kalitesini ve sıklığını içerir (El Nokali vd., 2010). Diğer bir tanımlamaya göre aile katılımı, okul programlarının güçlendirildiği, aile ve okul arasındaki iletişim yoluyla çocukların deneyimlerinin zenginleştirildiği ve ebeveynlerin eğitim ve öğretim sürecinde desteklendiği sistematik bir süreçtir (Cömert ve Güleç, 2004). Aile katılımı aynı zamanda ebeveynlerin eğitime ilişkin değerlerini ve tutumlarını ve çocukları için sahip oldukları özlemleri karakterize etmektedir (Englund vd., 2004). Aile katılımı, velilerin okul içinde ve dışında öğrencilerinin eğitim süreçlerine katıldıkları her türlü faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Şaban, 2011). Sonuç olarak, aile katılımı, ailelerin okulun tüm paydaşlarıyla iletişim kurarak çocuklarının gelişimini takip etmek için okul etkinliklerine dahil oldukları bir süreçtir.

2.6.2. Aile Katılımı Modelleri

Aile katılımının ölçülmesine yönelik bazı model ve teknikler bulunmaktadır. Örneğin, Epstein (1995) “ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla işbirliği” boyutları olan evde veya okulda aile katılım faaliyetlerinin türlerini ortaya koyması açısından umut verici bir model olarak Altı Aile Katılımı Modelini tanımlanmıştır. Bu modele göre ebeveynlik, çocukların öğrenmesini ve gelişimini destekleyen ev ortamlarıyla ilgilidir. Anne-baba eğitimi ve ev ziyaretleri bu boyuttaki uygulamalardan bazılarıdır. İletişim, eğitim faaliyetleri ve çocukların gelişimi hakkında okuldan eve ve evden okula iki yönlü iletişimi içerir. Konferanslar ve toplantılar bu boyuta örnektir. Gönüllülük, okul gelişimi için paydaşların yardım ve desteği ile ilgilidir. Ebeveyn odaları ve sınıf seçimi anne veya baba örnekleridir. Evde öğrenme, ebeveynlerin çocuklarının ev ödevleri ve diğer faaliyetleri için yardımını içerir. Ev ödevi programlarını ve politikalarını organize etmek örnektir. Karar verme, ebeveynleri karar verme sürecinin bir parçası yapmakla ilgilidir. Komitelerin oluşturulması ve yerel seçimler buna örnektir. Toplumla işbirliği, kaynak ve hizmetler sağlayarak okulu güçlendirmek için topluluğun okula entegrasyonudur. Kültürel, sosyal ve sağlık kuruluşlarının faaliyetleri bu boyuta örnektir. Bu model aile katılımı alanında kabul edilebilir bir yaklaşımdır ve araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Akt. Ertem, 2015).

Başka bir modelde, Hoover-Dempsey ve Sandler (1995, 1997) aile katılımını üç yapıyla açıklamaktadır. Modelin ilk yapısı, ebeveynlerin çocuklarının gelişimi üzerinde etkileri olduğuna inandıkları ebeveyn rolü ile ilgilidir. İkincisi, öz yeterlik duygusudur. Buna göre aileler okula katılırlarsa bunun çocuklar için olumlu bir fark yaratacağını ya da öz-yeterlikleri düşükse, dahil olma konusunda yetersiz olduklarını düşündükleri için okuldan uzak duracaklarını ya da katılımın bir şey getirmeyeceğini algırlar. Üçüncü yapı, okuldan veya çocuktan gelen genel davetler, talepler ve fırsatlarla ilgilidir. Bu modelle bağlantılı olarak, Anderson ve Minke (2007), rol oluşturmanın aile katılımı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ve yeterlik duygusunun aile katılımı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Lavenda (2011) tarafından yapılan çalışma, ebeveyn rolü inşasının aile katılımı üzerindeki aracı etkisini bularak bu modeli doğrulamıştır.

Diğer bir güncel model, aile katılımını ölçmek için Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler ve Hoover-Dempsey (2005) tarafından oluşturulmuştur. Bu model aynı zamanda Hoover-Dempsey ve Sandler (1995, 1997) modelinin güncellenmiş halidir. Bu modelin

birinci boyutu, ebeveynlerin motivasyonel inançlarıdır. Hooever-Dempsey ve Sandler'ın (1995) orijinal modelinin ilk iki yapısı olan ebeveyn rolü inşasını ve öz yeterliliklerini içerir. İkinci boyut, ebeveynlerin okuldan, öğretmenlerden ve çocuklardan gelen katılım davetlerine ilişkin algılarıdır. Bu boyut orijinal modelin üçüncü yapısıyla ilişkilidir. Üçüncü boyut, zaman, enerji, bilgi, beceri ve aile kültürünü içeren yaşam bağlamı değişkenleridir. Anderson ve Minke (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerden gelen davetler veli katılımı ile en güçlü ilişkiye sahipken, veli kaynakları katılım kararları üzerinde bir etkiye sahip değildir. Bu katılımın sağlanmasında veli-okul etkileşimi önem taşımaktadır. Bu nedenle, okullar ve veliler karşılıklı bir ilişki içerisine girmelidir.

2.7. Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Kapsamında Aile Katılımı

Aile katılımı eğitimin niteliğini artırırken en önemli stratejilerdendir. Aile ile okul toplumdaki bireyler için oldukça önemli olan 2 temel kavramdır. Aile ile etkili iletişim kurulması, velilerin aktarmak istediklerinin dinlenebileceği bir ortam sunulması, ailelere yol gösterip ortak iş birliği ile öğrenci yararına çalışabilecek konuların belirlenmesi gibi bir çok faktörün işlevsel yürütülmesi için en önemli birimlerden bir tanesi okul rehberlik servisedir. Anne babaların duygularının önemsenmesi, süreçteki tutumlarının okul yararınca geliştirilmesi, anne babanın kaynaklara ulaşmasında aracı olunması gibi farklı faktörler aile katılımı sürecinde pozitif etkiler oluşturabilmektedir. Rehberlik hizmetleri yönetmeliğine göre, rehber öğretmenler tüm öğretim kademelerinde eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal alanlarda bireysel veya grup rehberliği çalışmaları, aile rehberliği, yönlendirme ve danışmanlık faaliyetlerinin planlanması ile beraber gereken çalışmaların sonuçlarını ilgili kurum veya kuruluşlarla işbirliği ile yürütmek amacı doğrultusunda farklı görev ve sorumlulukları içermektedir. (MEB, 2017; MEB, 2020). Psikolojik danışmanlık görevlerinden birisi olan okullarda rehberlik hizmetleri sürdürülürken veli ile kurulması gereken bağ ise oldukça kıymetlidir. Aile ile okul psikolojik danışmanı arasındaki etkileşim sağlandıkça çocukların okul içerisinde kazandıkları bilgi ve becerileri evde pekiştirirken aile tarafından desteklenmeleri, anne babanın okulun eşsiz bir ögesi olmaları ile okul içi etkinliklerdeki aktif rollerinin artırılması gibi durumlar kolaylıkla çözümlenebilmektedir. (Akkök, 1999; Can, 2022). Psikolojik danışman ve aile arasındaki bilgi aktarımları, ebeveyn desteğinin sağlanması, öğrencilerin yaşadıkları problemleri çözme sürecinde yöreklendirmek, çocukların gelişimleri ile süreçleri takip etmeleri için aile ve okul psikolojik

danışmanın bir araya geldiği süreç aile konsültasyonu olarak nitelendirilmektedir. (Aslan ve Güven, 2019).

2.8. Öğrenim Kademelerine Göre Aile Katılımı

Aile katılımının ana felsefesi ailelere belirli alanlarda yetkinlikler kazandırarak aile ile okul arasındaki iş birliğinin sağlanması bu sayede öğrencinin öğrenme sürecinin evde de devamlılığının kazandırılmasıdır. Öğrencinin eğitim yaşantısının her alanında aile önemli bir yere sahiptir. Anne babalar çocuklarının gelişiminden ve eğitiminden sorumlu olan ilk öğretmenleridir. Aile katılımı süreçleri belirlenirken karşılıklı ihtiyaçlar belirlenerek hareket edilmelidir. Eğitimde aile katılımının artırılmasına yönelik çalışmalar Dünya’da olduğu gibi ülkemizde de artış göstermektedir. (Şen, 2022). Aile katılımı okul ve aile arasındaki çok boyutlu olan her türlü iletişim örüntüsünü içine almaktadır. (Eren ve Şenol, 2017). Eğitim kademelerindeki ilerlemeler aile katılımı ile ilgili etkinliklerde değişikliklere sebep olabilmektedir. İlkokul sürecinde öğrencinin okuma yazma sürecine başarılı bir başlangıç yapabilmeleri için aile desteği önemlidir. Bu süreçte başarılı olan öğrencilerin diğer eğitim süreçlerinde de başarılı eğitim yaşantılarına sahip olma ihtimali yükselmektedir. Sürecin öğrenci açısından başarılı geçebilmesi için aile ile okulun sürekli iş birliği ve iletişim içerisinde olması önemli bir vurguya sahiptir. (Eren, Kahraman ve Şenol, 2017). Okulöncesi dönemden itibaren eğitim yaşantılarında aktif rol almaya başlayan ailelerle ilgili ilkökul kademesindeki aile katılımına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. İlkokul döneminde de sıklıkla yapılması gereken aile katılımı çalışmaları için ilkökul düzeyinde etkili uygulanıp uygulanmadığına dair ebeveyn görüşlerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okulöncesi ve ilkökul kademesine göre ortaokul ve lise kademelerindeki okul temelli aile katılımı çalışmaları daha sınırlı olarak karşımıza çıkmaktadır. (Dauber ve Epstein, 1993; Vaden-Kiernan ve Chandler, 1996; Çubukçu ve Girmen, 2006). İlkokuldan liseye doğru aile katılımının azalmasının farklı etmenleri olabilmektedir. Bu etmenler liselerin daha karmaşık bir yapıya sahip olması, öğrencilerin ergenlik dönemi ile birlikte aile katılımına ilişkin ilgi ve ihtiyaçlarında azalma görülebilmesi, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre daha çok öğrenci ile ilgilenmesinin aileler ile daha sınırlayıcı bir etkileşimi beraberinde getirmesi, akademik kaygının artması ile birlikte farklı arayışların olması gibi bazı farklılıklar olarak açıklanabilmektedir. (Demircan ve Lindberg, 2013). Eğitim sadece okulda verilen eğitimi kapsamaktadır, ortaokul dönemindeki öğrencilerin eğitim süreçleri okul dışında aile ve sosyal çevre ile

şekillenmektedir. Ergenlik dönemi ile birlikte öğrencilerde disiplin sorunlarının artış gösterebilmesi ve akademik başarının değişmesi gözlemlenebilmektedir, tüm bu durumlarla baş edilmesinde aile katılımının öğrenci güdülenmesi açısından etkili olabileceğine inanılmaktadır. Ortaöğretimde yapılan bir araştırmada okul aile iş birliğini ölçmek amacı ile öğretmen ve velilere ölçek uygulanmıştır. Ölçek sonucunda okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi gerektiği ile ilgili ortak bir kanı ortaya çıkmıştır. (Ceylan ve akar, 2020).

2.9. Aile Katılımı İle İlgili Çalışmalar

Literatürde aile katılımı yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

Reed ve arkadaşları (2000) ebeveyn rolü inşasını, sınıf öğretmenin katılım davetini ve ebeveyn öz-yeterliliğini inceledi ve bu üç değişkenin aile katılımındaki varyansın üçte birini açıkladığını bulmuştur. Yazarlar ayrıca, ilkökul çocuklarının ebeveynleri tarafından bildirildiği üzere, ebeveyn rolü inşasının aile katılımı üzerindeki önemli etkisini de bildirmişlerdir. Yazarlar, çocuklarının akademik başarısı için güçlü bir sorumluluk duygusuna sahip olan veya okulla bir ortaklığın çocuklarının yararına olduğuna inanan ebeveynlerin dahil olma ihtimalinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Barbar ve arkadaşları (2006), erken çocukluk eğitiminden ailelerin beklentilerini anlamak için ebeveynlerle bir araştırma yapmış ve araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin beklentileri arasında eğitime olumlu bir yaklaşım, güvenli ve temiz bir fiziksel ortam, yeterli eğitim kaynakları, nitelikli öğretmenler, etkili disiplin, olumlu bir duygusal atmosfer ve ev-okul işbirliği yer almıştır. Velilerin bu beklentilerinden bazıları olumlu okul ikliminin özellikleri ile ilgilidir.

Levanda (2007) çalışmasında İsrail'deki Yahudi ve Arap ebeveynler arasında Hoover-Dempsey ve Sandler'in aile katılım modelini test etmiştir. Bu kapsamda İsrail'de ortaokul ve lise öğrencilerinin 5999 ebeveyni ile bir anket yapılmıştır. Aile katılımının kapsamı, ebeveyn rolü inşası, okuldan, sınıf öğretmeni ve çocuktan katılım daveti, zaman, enerji, beceri ve bilgi gibi kaynakların mevcudiyeti, ebeveynlerin etnik aidiyeti ve sosyo-ekonomik durum hakkında veriler toplanmıştır. Bulgular orijinal teorik modeli desteklemektedir. Bulgular aynı zamanda ebeveyn rolü inşasının önemli fakat çok zayıf aracılık etkisini ortaya koymuştur.

Keçeli-Kaysılı (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada aile katılımının akademik başarıdaki etkisi incelenmiştir. Literatür taraması yönteminin kullanıldığı araştırma sonucunda, aile katılımı ile akademik performans arasındaki ilişkiye ilişkin farklı sonuçlar bulunsa da, özellikle erken dönemde başlatılan aile katılım programlarının akademik performansı yordadığını göstermiştir.

Altuntaş ve arkadaşları (2020) veli görüşlerinden hareketle okul yöneticilerinin yönetim becerisi ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmada veriler anket yöntemi ile elde edilmiş yapılan istatistiki analizler sonucunda velilerin yaş ve, eğitim durumu, medeni durumu, cinsiyeti, çocuğun okul kademesi ile okul iklimi algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak veli algılarda göre okul yöneticilerinin yönetim becerisi ile okul iklimi ve alt boyutları arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan güvenlik iklimi ve sosyal iklimin yöneticilerin yönetim becerisini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür.

Ertem ve Gökalp (2020), ebeveynlerin eğitim durumunun ve çocuklarının eğitim düzeyinin, ebeveynlerin okul iklimi ve aile katılımına ilişkin algıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın tasarımı nedensel bir karşılaştırmadır ve araştırmanın katılımcıları Ankara'da bulunan ilk ve ortaokul velileridir. Araştırma sonuçlarına göre anne babaların eğitim düzeyi ve çocuklarının eğitim düzeyi; velilerin okul iklimi ve aile katılımına ilişkin algılarını etkilemektedir. Çocukları ilkökula devam eden ilkökul mezunu ebeveynler, çocukları ilkökula devam eden lise mezunu ebeveynlere göre kendilerini okul hayatına daha fazla dahil etmektedirler.

Sonuç olarak eğitim ve öğrenme süreçlerinde önemli kavramlardan biri olan aile katılımı, okul iklimi ile yakından ilişkilidir ve ebeveynlerin okuldaki eğitim sürecine katılımını etkilemektedir (Ertem ve Gökalp, 2020). Okul paydaşlarının okul iklimini nasıl algıladıkları, okulla ilgili olarak nasıl düşünc ve davranışlarını da değiştirebilir. Bir ebeveynin çocuklarının akademik başarısına bağlılığının önkoşulları, ebeveynin çocuğunun gittiği okulun kalitesi ve iklimi hakkındaki görüşünden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerin okul iklimi hakkındaki görüşlerinin, ebeveynlerin çocuklarında geliştirdikleri akademik istekleri etkilemesi makul görünmektedir (Spera, Wentzel ve Matto, 2009). Bu bağlamda aile katılımı konusunda kapsamlı araştırmalar yapan Epstein (1995), ailenin okul eğitimine katılımının ve okul aile işbirliğinin okul ikliminin iyileştirilmesine ve aile

hizmetleri ve desteğinin sağlanmasına bağı olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Griffith (1998), güvenli, ilham verici ve olumlu bir okul ikliminin daha yüksek düzeyde aile katılımı sağladığını savunur. Ayrıca Griffith (1998), ebeveynlerin olumlu okul iklimi algılarının, aile katılımının daha yüksek olduğunu gösterdiğinin altını çizmektedir. Hoover-Dempsey ve arkadaşlarının görüşüne göre (2005), okul ikliminin aile katılımı için güçlü bir bağlamsal temeli vardır. Ayrıca, Epstein'a (2005) göre, eğer okullar ebeveynlerin katılımı için fırsatlar yaratırsa, ebeveynler çocuklarının eğitimine daha fazla katılım algılamaya eğilimlidir. Literatürden elde edilen bu bulgular, aile katılımının okul iklimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, velilerin okul iklimi ve aile katılımı algısının arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ve yönünü ortaya koyan ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır (Shaughnessy vd., 2012). Araştırmada, okul iklimi algısı “akademik ortak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme, ebeveyn katılımı, okul binası, okul-toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti ve öğrenci-öğretmen ilişkisi” alanlarından; aile katılımı ise “okul-toplum işbirliği, okulun rolü ve ailenin rolü” alt boyutlarından oluşmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Çankaya ilçesindeki bir özel okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Velilerin seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların araştırmaya katılım noktasında eşit seçilme hakkı veren bir yöntemdir. Katılımcılardan alınan sosyo-demografik bilgiler ve bu bilgilere ilişkin yüzdeler Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Erkek	72	30,6
Kadın	163	69,4
Toplam	235	100
Yaş		
40 Ve Altı	115	48,9
40 Yaş Ve Üzeri	120	51,1
Toplam	235	100
Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf		
1-4	103	43,8
5-8	56	23,8
9-12	76	32,3
Toplam	235	100
Çocuğun Cinsiyeti		
Erkek	122	51,9

Kız	113	48,1
Toplam	235	100

Veliler cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 72 katılımcının (%30,6) erkek, 163 katılımcının (%69,4) kadın olduğu görülmektedir. Veliler yaşa göre 115'i (%48,9) 40 yaş ve altı, 120 katılımcının ise (%51,1) 40 yaş ve üzeri olarak dağılmaktadır. Veliler öğrencinin devam ettiği sınıfa göre 103'ü (%43,8) 1-4. Sınıf aralığında, 56 tane öğrencinin (%23,8) 5-8. sınıf aralığında, 76 öğrencinin ise (%32,3) 9-12. sınıf olarak dağıldığı ifade edilebilmektedir. Veliler çocuğun cinsiyetine göre 122 tanesi (%51,9) erkek, 113 tanesi (%48,1) kız olarak dağılmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; Kişisel Bilgi Formu (Ek-1), Veli Okul İklimi (Ek-2) ve Aile Katılımı Ölçekleri (Ek-3) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan çalışma grubunun belirli özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacı ile yaş, cinsiyet, öğrenciye yakınlık derecesi, medeni durum, en son mezun olunan okul, öğrencinin cinsiyeti ve yaşı ile sınıf düzeyi ile ilgili soruların yer aldığı bir form kullanılmıştır.

3.3.2. Aile Katılımı Ölçeği

Aile Katılımı Ölçeği, Ergin ve Kurum tarafından 2013 yılında geliştirilmiş olup ölçek içerisinde toplam 25 ifade yer almaktadır. Bu ifadeler, okul-toplum iş birliği, okulun rolü ve ailenin rolü olmak üzere 3 alt boyuta karşılık gelmektedir. Ölçek içerisinde yer alan ifadelere verilen cevaplar, 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum ve 5: Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yapılandırılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği ve yapı faktörünün testi için AFA (açımlayıcı faktör analizi) ve varimax methodu ile dönüştürülmüş temel bileşenler analiz yapılmıştır. Ölçekte 0.30 altındaki maddeler 26 maddeye düşürülmüş , 4 faktörden oluşan ölçek maddelerinin binişik olmadığı görülmüştür. Her boyut için toplam korelasyon katsayısı ve sonrasında maddelerin ayrı ayrı analizi ile korelasyon katsayısını hesaplayarak iç tutarlılık belirlenmiştir. Faktör

toplamlarının ölçek toplamı ile ilişkisine yönelik yapılan hesap $R_{lon} = 00.79$ ve Cronbach Alpha katsayısı 0.93 olarak saptanmıştır. Aynı şekilde maddelerin ayırtetme gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmıştır. Tüm analizler sonucunda 3 faktörün geçerliliği ve güvenilirliği olduğu saptanmıştır. (Ergin ve Kurum, 2013).

Bu araştırma için ölçeğin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha katsayısı 0,98 olarak tespit edilmiştir. Velilerin aile katılımı algısına yönelik; aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeyleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.2.

Aile Katılım Algısı Puan Ortalaması

	N	Ort	Ss	Alpha
Aile Katılımı Algısı Genel	235	4.24	0.78	0.97
Okul Toplum İşbirliği	235	4.34	0.78	0.97
Okulun Rolü	235	4.08	0.87	0.89
Ailenin Rolü	235	4.23	0.81	0.95

Velilerin “aile katılımı algısı genel” ortalaması çok yüksek $4,248 \pm 0,780$ (Min=1; Maks=5), “okul toplum işbirliği” ortalaması çok yüksek $4,349 \pm 0,787$ (Min=1; Maks=5), “okulun rolü” ortalaması yüksek $4,089 \pm 0,876$ (Min=1; Maks=5), “ailenin rolü” ortalaması çok yüksek $4,237 \pm 0,810$ (Min=1; Maks=5) olarak saptanmıştır.

3.3.3. Veli Okul İklim Algısı Ölçeği

Veli Okul İklimi Algısı Ölçeği, Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilmiş olup Bugay ve arkadaşları (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin, akademik odak, başarı motivasyonu, okul yönetimi ilgi ve hassasiyeti, işbirlikli karar verme, ebeveyn katılımı, okul binası, okul-toplum ilişkisi ve öğrenci-öğretmen ilişkisi olmak üzere sekiz alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek içerisinde toplam 40 ifade yer almakta olup verilen cevaplar 1: Hiç, 2: Nadiren, 3: Ara sıra, 4: Sık sık ve 5: Her zaman şeklinde yapılandırılmıştır.

Haynes ve Comer (1994)'ın geliştirdiği ölçek 8 faktörlü formdur. Bu formun yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları da ki-kare uyum testi, karşılaştırmalı uyum indeksi, uyum iyiliği indeksi, ortalama

kareli yaklaşım hatalarının kareköküne standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü değerlendirilmiştir. (Brown ve Cudeck, 1993)

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi ölçeğin 41 maddesi için 8 faktörlü olarak tanımlanan modele ait uygunluk istatistiklerinin uyum indekslerine göre kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir: [$\chi^2 (751) = 1734,153$, $p < .0001$; χ^2/df - ratio = 2.30; CFI = .92, GFI= .90, AGFI= .89, RMSEA = .069, SRMR =.066]. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde sekiz faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür. Bu ölçek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha katsayısı 0,93 olarak tespit edilmiştir.

Velilerin okul iklimi algısına yönelik; aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeyleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.3.

Okul İklimi Algısı Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Alpha
Okul İklimi Algısı	235	160.47	18.13	0.92
Akademik Odak	235	16.70	2.64	0.78
Başarı Motivasyonu	235	17.30	2.20	0.76
İşbirlikli Karar Verme	235	13.07	2.83	0.47
Ebeveyn Katılımı	235	12.12	3.56	0.75
Okul Binası	235	15.03	1.70	0.79
Okul Toplum İlişkisi	235	20.80	2.87	0.80
Okul Müdürü İlgisi Ve Hassasiyeti	235	30.46	4,14	0.89
Öğrenci Öğretmen İlişkisi	235	30.46	3.85	0.86

Velilerin “okul iklimi algısı” ortalaması $160,472 \pm 18,137$ (Min=113; Maks=200), “akademik odak” ortalaması $16,702 \pm 2,647$ (Min=6; Maks=20), “başarı motivasyonu” ortalaması $17,302 \pm 2,205$ (Min=10; Maks=20), “işbirlikli karar verme” ortalaması $13,072 \pm 2,834$ (Min=7; Maks=20), “ebeveyn katılımı” ortalaması $12,123 \pm 3,561$ (Min=4; Maks=20), “okul binası” ortalaması $15,038 \pm 1,703$ (Min=10; Maks=20), “okul toplum ilişkisi” ortalaması $20,800 \pm 2,876$ (Min=13; Maks=25), “okul müdürü ilgi ve hassasiyeti” ortalaması $30,464 \pm 4,114$ (Min=7; Maks=35), “öğrenci öğretmen ilişkisi” ortalaması $30,464 \pm 3,852$ (Min=14; Maks=35) olarak saptanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanmasında çevrimiçi yöntem kullanılmıştır. Ölçekler için Başkent Üniversitesi Etik Kurul Onayı araştırma izni alınmıştır. Araştırmada, verilerin toplanması için kullanılacak ölçme araçları için ölçek sahiplerinden e-mail yolu ile gerekli izinler alınmıştır. Ardından, veri toplanacak özel okulun müdürleri ve psikolojik danışmanlar ile iletişime geçilmiş, araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılacak velilere onay formu verilerek veri toplama sürecine geçilmiştir. Gönüllü katılım formunun alındığı velilere elde edilecek verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve kişisel bilgilerin yer almaması gerektiği ifade edilmiştir. Ölçeklerin veliler tarafından tamamlanma süresinin 5-10 dakika süreceği bildirilmiştir. Veriler online olarak google form halinde velilere iletilerek doldurmaları beklenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, ölçekler ile elde edilen verilerin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Bu program vasıtasıyla, ölçeklerin güvenilirliklerinin tespit edilmesinde Cronbach's Alpha katsayısına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden, ölçeğin incelenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri incelenmiştir. Normallik analizine göre parametrik (Anova Testi, Bağımsız Gruplar T Testi, PostHoc: Tukey) ya da non- parametrik testlere karar verilmiş ve fark testleri (Kruskal Wallis-H Testi, Man Whitney-U testi) yapılmıştır. Bundan sonrasında ortalamalar ve korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek ve alt boyutlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Ölçek ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

	Ort.	SS	Basıklık	Çarpıklık
Okul İklimi Algısı	161.19	18.14	0.36	-1.15
Akademik Odak	16.89	2.54	0.01	-0.64
Başarı Motivasyonu	17.39	2.16	0.01	-0.64
İşbirlikli Karar Verme	12.98	2.80	0.17	0.88
Ebeveyn Katılımı	12.11	3.59	0.54	1.02
Okul Binası	19.55	2.12	1.20	0.02
Okul-Toplum İlişkisi	20.95	2.85	-0.47	-0.35
Okul Müdürü İlgi ve Hassasiyeti	30.67	4.19	0.74	-1.29
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	30.66	3.77	1.31	-0.94
Okul Yönetimine Aile Katılımı	105.83	20.80	0.54	1.02
Okul-Toplum İşbirliği	29.47	6.22	0.63	1.23
Okulun Rolü	41.89	8.42	0.78	0.87
Ailenin Rolü	34.47	6.80	0.95	1.03

Yukarıdaki tabloda, içerisinde yer alan ölçekler ve alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Okul İklimi Algısı Ölçeği toplam puan ortalamasının 161,19 olduğu görülmektedir. Akademik odak alt boyutuna ait ortalamanın 16,89, başarı motivasyonunun 17,39, işbirlikli karar vermenin 12,98, ebeveyn katılımının 12,11, okul binasının 19,55, okul-toplum ilişkisinin 20,95, okul müdürü ilgi ve hassasiyetinin 30,67, öğrenci-öğretmen ilişkisinin 30,66 olduğu görülmektedir.

Aile Katılımı Ölçeğinin toplam puan ortalamasının 105,83 olduğu görülmektedir. Okul-toplum işbirliği alanının 29,47, okulun rolü alanının 41,89 ve son olarak ailenin rolü alanının 34,47 olduğu görülmektedir.

Ölçek uygulaması sonucu elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğuna yönelik elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur. İlgili alanyazında, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerine ilişkin sonuçların +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2.0 ile -2.0 (George, ve Mallery, 2010) arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Velilerin ölçek düzeylerini belirleyen boyutlar arasındaki ilişkiler pearson korelasyon analizleri aracılığıyla incelenmiştir. Korelasyon katsayıları (r) 0,00-0,25 çok zayıf; 0,26-0,49 zayıf; 0,50-0,69 orta; 0,70-0,89 yüksek; 0,90-1,00 çok yüksek olarak değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116). Velilerin tanımlayıcı özelliklerine göre ölçek düzeylerindeki farklılaşmaların incelenmesinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve post hoc (Tukey, LSD) analizlerinden faydalanılmıştır.

4.2. Aile Katılımı Algısı ve Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki

Velilerin aile katılımı algısı ve okul iklimi algısı düzeylerini belirleyen boyutlar arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2.

Aile Katılımı Algısı ve Okul İklim Algısı Puanları Arasında Peorsan Korelasyon Analizi

	Aile Katılımı Algısı Genel	Okul Toplum İşbirliği	Okulun Rolü	Ailenin Rolü
Okul İklimi Algısı Toplam	0.01	-0.03	0.01	0.04
Akademik Odak	-0.01	-0.04	-0.04	0.02
Başarı Motivasyonu	0.058	0.02	0.04	0.08
İşbirlikli Karar Verme	-0.01	-0.03	-0.00	-0.00
Ebeveyn Katılımı	-0.03	-0.05	-0.04	-0.01
Okul Binası	0.05	0.02	0.09	0.06
Okul Toplum İlişkisi	0.01	-0.04	0.07	0.04
Okul Müdürü İlgî Ve Hassasiyeti	0.02	-0.00	0.03	0.04
Öğrenci Öğretmen İlişkisi	0.00	-0.02	-0.01	0.03

Pearson Korelasyon Analizi

Aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolü, okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme, ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi, puanları arasında korelasyon analizleri incelendiğinde korelasyon ilişkileri istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

4.3. Aile Katılımı Algısının Puanlarının Tanımlayıcı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Çalışmada, velilerin okul iklimi algısının sosyo-demografik özelliklere göre karşılaştırmasına yönelik elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.3. Aile Katılımı Algısı Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu

Demografik Özellikler	n	Aile Katılımı Algısı Genel	Okul Toplum İşbirliği	Okulun Rolü	Ailenin Rolü
Cinsiyet		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
Erkek	72	4.17±0.85	4.29±0.87	3.89±0.98	4.19±0.88
Kadın	163	4.28±0.74	4.37±0.74	4.17±0.81	4.25±0.77
t=		-1.01	-0.68	-2.28	-0.56
p=		0.31	0.49	0,023	0.57
Yaş		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
40 Ve Altı	115	4.20±0.89	4.28±0.90	4.03±0.98	4.22±0.92
40 Yaş Ve Üzeri	120	4.28±0.65	4.41±0.65	4.14±0.76	4.24±0.68
t=		-0.75	-1.26	-0.90	-0.21
p=		0.45	0.21	0.36	0.83
Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
1-4	103	4.18±0.97	4.26±1.00	4.07±1.03	4.17±0.97
5-8	56	4.28±0.64	4.39±0.58	4.07±0.81	4.29±0.72
9-12	76	4.30±0.54	4.43±0.54	4.11±0.66	4.28±0.59
F=		0.56	1.10	0.05	0.57
p=		0.56	0.33	0.95	0.56
Çocuğun Cinsiyeti		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
Erkek	122	4.25±0,720	4.37±0.70	4.09±0.87	4.24±0.76
Kız	113	4.23±0,843	4.32±0.87	4.08±0.88	4.23±0.86
t=		0.19	0.43	0.04	0.06
p=		0.84	0.66	0.96	0.95

F: Anova Testi; t: Bağımsız Gruplar T-Testi; Post Hoc: Tukey, LSD

Erkeklerin okulun rolü puanları ($x=3,894$), kadınların okulun rolü puanlarından ($x=4,176$) düşük bulunmuştur ($t=-2,287$; $p=0.023<0.05$; $d=0,324$; $\eta^2=0,022$). Buna ek olarak

velilerin aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, ailenin rolü puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Velilerin aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolü puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Velilerin aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolü puanları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Velilerin aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolü puanları çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.4. Okul İklim Algısının Puanlarının Tanımlayıcı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Okul iklimi algısı puanlarının tanımlayıcı özelliklere göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.4.

Okul İklimi Algısı Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu

Demografik Özellikler	n	Okul İklimi Algısı Toplam	Akademik Odak	Başarı Motivasyonu	İşbirlikli Karar Verme	Ebeveyn Katılımı	Okul Binası	Okul Toplum İlişkisi	Okul Müdürü İlgisi Ve Hassasiyeti	Öğrenci Öğretmen İlişkisi
Cinsiyet		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
Erkek	72	161.36±18.26	16.81±2.79	17.52±2.13	13.72±2.99	12.77±3.22	14.86±1.65	20.70±2.96	29.90±4.16	30.52±3.74
Kadın	163	160.08±18.12	16.65±2.58	17.20±2.23	12.78±2.72	11.83±3.67	15.11±1.72	20.84±2.84	30.71±4.07	30.43±3.91
t=		0.49	0.45	1.04	2.35	1.88	-1.06	-0.32	-1.39	0.16
p=		0.61	0.65	0.29	0.02	0.06	0.29	0.74	0.16	0.86
Yaş		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
40 Ve Altı	115	163.55±0.89	17.10±0.90	17.67±0.98	13.52±0.92	13.07±0.00	15.04±0.00	21.04±0.00	30.46±0.00	31.13±0.00
40 Yaş Ve Üzeri	120	157.51±0.65	16.31±0.65	16.95±0.76	12.64±0.68	11.28±0.00	15.03±0.00	20.56±0.00	30.46±0.00	29.81±0.00
t=		-0.75	-1.26	-0.90	-0.21	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
p=		0.45	0.21	0.36	0.83	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
1-4	103	162.03±20.25	16.68±3.06	17.42±2.42	13.49±3.09	12.87±3.73	14.99±1.84	20.79±3.20	30.62±4.16	30.64±4.10
5-8	56	159.58±17.69	17.08±2.26	17.46±2.01	12.94±3.03	12.21±3.41	15.10±1.51	20.39±2.72	29.39±4.84	30.53±3.56
9-12	76	159.00±15.26	16.44±2.26	17.01±2.01	12.59±2.18	11.04±3.17	15.05±1.65	21.105±2.48	31.04±3.28	30.17±3.72
F=		0.69	0.95	0.97	2.31	6.07	0.08	0.98	2.75	0.33
p=		0.49	0.38	0.38	0.10	0,003	0.91	0.37	0.06	0.71
PostHoc=						1>3 (p<0.05)				

Çocuğun Cinsiyeti		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
Erkek	122	159,508±18,530	16,369±3,073	17,246±2,301	12,934±2,671	11,869±3,509	14,992±1,588	20,861±3,051	30,271±4,094	30,459±3,827
Kız	113	161,513±17,726	17,062±2,045	17,363±2,105	13,221±3,005	12,398±3,612	15,089±1,825	20,735±2,686	30,673±4,144	30,469±3,896
t=		-0,846	-2,019	-0,405	-0,774	-1,139	-0,434	0,335	-0,748	-0,020
p=		0,398	0,042	0,686	0,439	0,256	0,665	0,738	0,455	0,984

F: Anova Testi; t: Bağımsız Gruplar T-Testi; PostHoc:Tukey, LSD, Kruskall Wallis (n<30)

Erkeklerin işbirlikli karar verme puanları ($x=13,722$), kadınların işbirlikli karar verme puanlarından ($x=12,785$) yüksek bulunmuştur ($t=2,359$; $p=0.025<0.05$; $d=0,334$; $\eta^2=0,023$). Velilerin okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların ebeveyn katılımı puanları ($x=13,078$), 40 yaş ve üzeri olanların ebeveyn katılımı puanlarından ($x=11,208$) yüksek bulunmuştur ($t=0,000$; $p=0<0.05$; $d=0,000$; $\eta^2=0,000$). Katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların okul binası puanları ($x=15,044$), 40 yaş ve üzeri olanların okul binası puanlarından ($x=15,033$) yüksek bulunmuştur ($t=0,000$; $p=0<0.05$; $d=0,000$; $\eta^2=0,000$). Katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların okul toplum ilişkisi puanları ($x=21,044$), 40 yaş ve üzeri olanların okul toplum ilişkisi puanlarından ($x=20,567$) yüksek bulunmuştur ($t=0,000$; $p=0<0.05$; $d=0,000$; $\eta^2=0,000$). Katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların okul müdürü ilgi ve hassasiyeti puanları ($x=30,461$), 40 yaş ve üzeri olanların okul müdürü ilgi ve hassasiyeti puanlarından ($x=30,467$) düşük bulunmuştur ($t=0,000$; $p=0<0.05$; $d=0,000$; $\eta^2=0,000$). Katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların öğrenci öğretmen ilişkisi puanları ($x=31,139$), 40 yaş ve üzeri olanların öğrenci öğretmen ilişkisi puanlarından ($x=29,817$) yüksek bulunmuştur ($t=0,000$; $p=0<0.05$; $d=0,000$; $\eta^2=0,000$). Velilerin okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Velilerin ebeveyn katılımı puanları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,078$; $p=0.003<0.05$; $\eta^2=0,050$). Farkın nedeni 1-4. sınıf olanların ebeveyn katılımı puanlarının 9-12. sınıf olanların ebeveyn katılımı puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$).

Velilerin okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi puanları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Velilerin okul iklimi algısı toplam, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme, ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi puanları çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Velilerin Okul İklimi ve Aile Katılımı Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

Toplumsal yaşamın önemli bir kısmının geçirildiği okullar, kendine has birtakım özelliklere sahip olup bu özellikler okulun yanı sıra içinde bulunulan toplumu ileri veya geriye doğru götürebilmektedir. Okul iklimi olarak ifade edilen bu özellikler okul ve eğitime dair çıktılarla birebir ilişkilidir. Bu çıktılardan biri aile katılımının sağlanmasıdır (Ertem ve Gökalp, 2017: 155).

Bu çalışmada, velilerin okul iklimi algısı ile aile katılım algısı arasındaki korelasyon analizi sonucunda bu iki değişken arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Cohen ve arkadaşları (2009), okul ikliminin sahip olduğu norm, değer ve beklentilerinin birbirinden farklılık gösterdiğini ifade ederek bunun velilerin okulla ilgili beklentilerini etkilediğinden söz etmişlerdir. Buna göre, okul ikliminin olumlu bir şekilde algılanması durumunda okul-toplum işbirliğinin beklenen yönde gelişim göstereceği beklenebilir. Haynes ve arkadaşlarının (1993) yaptıkları çalışmada, okul iklimi algısının veli katılımı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Cochran ve Dean (1991), okul ikliminin insani ilişkilere dayanmaması durumunda velileri okula katılım heveslerinin kırıldığından söz etmişlerdir. Dauber ve Epstein (1989) yaptıkları çalışmada, okul iklimini olumlu bulan velilerin okul etkinliklerine daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında, Griffith'in (1997) çalışmasında, okullarını güçlendirme-destekleme etkinlikleri yapan okullar olarak gören ve okul ikliminin olumlu olduğunu düşünen velilerin okulu daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir. Ertem'in (2015) çalışmasında, velilerin okul iklimi algısının pozitif yönde olmasının veli katılımı düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir. Ebeveyn katılımı, okul yaşantısına anlamlı katılımı ifade eder. Okul yaşantısına anlamlı katılımın olması durumunda okulun da ebeveynlerden katılım talep ettiğini görenlerin okul iklimi algısının olumlu yönde olduğu kaydedilmiştir (Dauber ve Epstein, 1993). Bu araştırmanın verilerinin alanyazındaki bilgiler ile uyumsuzluğunun nedeni, katılımcıların ölçek maddelerine yönelik algılamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Akademik odak alt boyutu ile aile katılımı, okul-toplum işbirliği, okulun rolü ve ailenin rolü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Halpin ve Croft (1963) yaptıkları çalışmada, okul iklimini pozitif okul veya eğitim çıktılarıyla ilişkilendirerek bunun öğrenci başarısı ve okul etkililiğini arttırdığını dile getirmişlerdir. Sackney (1988), okul ikliminin akademik ve sosyal iklim olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu ifade ederek akademik iklimin öğrenme ortamının kalitesini arttırdığını vurgulamıştır.

Başarı motivasyonu alt boyutu ile aile katılımı, okul-toplum işbirliği, okulun rolü ve ailenin rolü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ertem ve Gökalp (2017: 156) yaptıkları çalışmada, okul iklimi algısının öğrencilerde başarı puanını arttırdığından söz edilmiş, okul-toplum işbirliğinin okul iklimi ile ilişkili olduğu aktarılmıştır. Anderson (1982) çalışmasında, yüksek başarıya sahip okullarda veli katılımının diğer okullardan daha yüksek olduğunu dile getirmiştir. Şad (2012) çalışmasında, ailelerin okuldaki etkinliklere katılımlarının ve

çocuklarıyla olumlu iletişim içerisinde olmalarının çocukların başarısında önemli katkısının olduğunu dile getirmiştir. Bracke ve Cort (2012) benzer şekilde, toplantılara katılan aileler, öğretmenle iletişim içerisinde olan aileler ve hafta içi okul faaliyetlerine katılan ailelerde, çocukların başarılarının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir.

Okul iklimini yansıtan işbirlikli karar verme ile aile katılımı, okul-toplum işbirliği, okulun rolü ve ailenin rolü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda işbirlikli karar vermeye yönelik algının olumlu olması durumunda, tüm paydaşların (veli, öğrenci ve okul yönetimi) üstlerine düşen görevleri etkili bir şekilde yerine getirdiği ifade edilmektedir (Peterson ve Skiba, 2010). Diğer bir ifadeyle, okul ikliminde işbirlikli karar verme, okul paydaşlarının okulla ilgili algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmadan çıkan bu sonuç, araştırmaya katılan bireylerin özelliklerinin farklı olmasıyla açıklanabilir.

Okul binası alt boyutu ile aile katılımı ile aile katılımı, okul-toplum işbirliği, okulun rolü ve ailenin rolü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ertem ve Gökalp (2017), eğitim amaçlarına ulaşma noktasında önemli bir yeri olan okul ikliminin paydaşlar arasındaki etkileşimi arttırarak okulları her açıdan güvenli hale getirdiklerinden söz etmişlerdir. Bu durum, okul binasının güvenilir, sağlıklı okul olmasını sağlamaktadır. Griffith'in (1998) çalışmasında, okullarını güvenli olarak algılayan velilerin okula katılımlarının güvenli olarak algılamayanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, okul-toplum ilişkisi alt boyutu ile aile katılımı, okul-toplum işbirliği, okulun rolü ve ailenin rolü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan bir çalışmada, okullarda veli katılımının sağlanması noktasında üç uygulamanın gerçekleştirilmesi gerektiğinden söz edilerek bunlardan birinin okul-toplum arasında sağlam bağlar kurmak olduğu ifade edilmiştir (Epstein, 1995).

Araştırmada, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti alt boyutu ile aile katılımı, okul-toplum işbirliği, okulun rolü ve ailenin rolü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Comer ve Emmons (2006) yaptıkları çalışmada, olumlu bir okul ikliminin yansıması olarak yöneticilerin kendi aralarındaki olumlu ilişkinin okulun rolü ile ilişkili olduklarını dile getirmişlerdir. Ergin ve Kurum (2013) da benzer şekilde, okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin anlayışlarının aile katılımında oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada, öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutu ile aile katılımı, okul-toplum işbirliği, okulun rolü ve ailenin rolü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Emmons'un (1993) çalışmasında, okul ikliminin öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin niteliği ve sıklığını arttırdığı ifade edilmiştir. Ergin ve Kurum (2013) yaptıkları çalışmada, ailelerin okula katılımlarının sağlanmasında onların sadece toplantılara gelmesi, evde ödevlere yardım etmesi veya bağıшта bulunması yeterli olmamakta öğretmenlerle olan ilişkilerinin de olumlu düzeyde olması gerekmekte olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin de öğretmenlerle olan ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir.

5.2. Velilerin Aile Katılımı Algısının Sosyo-Demografik Özelliklere Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Katılımcıların cinsiyetleri ile aile katılımları arasındaki ilişkiye bakıldığında erkeklerin okulun rolü puanları kadınların okulun rolü puanlarından düşük bulunmuştur. Velilerin aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, ailenin rolü puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre, velilerin cinsiyetleri bağlamında, okul yönetimine aile katılımı konusunda benzer düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç, Ertaarakçı ve Akyol (2021), Işık (2020) ve Kılınç'ın (2019) çalışmasında elde edilenlerle benzerlik göstermektedir. Şad ve Gürbüz Türk (2010) ile Özipek Çelenk'in (2021) çalışmasında ise veli katılımının cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılıkta kadınların katılım puanlarının erkeklerden yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır.

Velilerin aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolü puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar, velilerin çocuklarının eğitim-öğretim süreçlerine yönelik takındıkları tavırların tutarlı ve sürekli olması ve de çocuklarını koşulsuz olarak desteklemesiyle açıklanabilir. Ertaarakçı ve Akyol (2021), Altan (2019), Çankaya (2020) ve Kılınç'ın (2019) çalışmasında da benzer şekilde katılımcıların yaşları ile okul yönetimine aile katılımına ilişkin görüşlerin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Özipek Çelenk'in (2021) çalışmasında ise veli katılımının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılıkta yaşı küçük olanların katılım puanlarının erkeklerden yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır. Günkan'ın (2007) çalışmasında 51 yaşın üzerinde olan velilerin, veli katılım faaliyetlerinde diğer yaş grubunda yer alan velilere kıyasla daha az katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Yaşı küçük velilerin katılım puanlarının daha yüksek olması, bu yaş grubunda yer alanların daha enerjik olmalarıyla açıklanmıştır.

Araştırmada, "Aile Katılım Ölçeği" ile alt boyutlarının öğrencinin devam ettiği sınıfa göre karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, veliler çocuklarının sınıf düzeylerine bakılmaksızın okula katılım düzeylerinin benzer olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç, Kılınç'ın (2019) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Jeynes'in (2012) çalışmasında ise aile katılımının çocuğun okula başladığı ilk yıllarda daha yoğun sergilendiği buna karşın sınıf düzeyi arttıkça aile katılımının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci Vural ve Kocabaş'ın (2016) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim alanların çocukların 1. sınıfa başladıkları dönemde ailelerin veli katılımlarının okul öncesi eğitim almamış çocukların 1. sınıfa başladıkları dönemde ailelerin veli katılım puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul ve ortaokul velilerinin "veli katılımı" ile ilgili görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada, veli katılımının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı ve bu farklılıkta sınıf düzeyi arttıkça veli katılımının azaldığı kaydedilmiştir (Çıkar, 2019).

Özcan (2012) yaptığı araştırmada çocuğun cinsiyetinin aile katılımı açısından bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu bu araştırmanın verileriyle de örtüşmektedir. Bu durumunu nedenini ülkenin kültürel özelliklerinden kaynaklanan bazı cinsiyet değerlerinde aramak yanlış olmayacaktır.

5.3. Velilerin Okul İklimi Algısının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada, “Veli Okul İklim Algısı Ölçeği” ile alt boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik elde edilen sonuçlarda erkeklerin işbirlikli karar verme puanları, kadınların işbirlikli karar verme puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu veri ile paralel bir biçimde Özgenel ve Bozkurt’un (2022) yaptıkları çalışmada, velilerin cinsiyetleri ile okul iklimi algısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta kadın velilerin okul iklimi algısının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada velilerin okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Memduhoğlu ve Şeker (2011) ile Akman’ın (2021) çalışmasında da benzer şekilde, okul iklimi algısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bugay ve arkadaşlarının (2018) yaptıkları çalışmada, erkek ebeveynlerin okul iklimi ölçeği ortalama puanının kadın ebeveynlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, alt boyutlar bağlamında da benzer nitelikte bulunmuştur. Araştırmalarda ortaya çıkan farklı sonuçlar, örneklem kitlesinin sosyal ve kültürel özelliklerinin birbirinden farklı olmasıyla açıklanabilir. Şöyle ki, toplumumuzda kadınların okul sorunlarıyla daha fazla uğraştıkları ve çocuklarının karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmeye çalışmalarından ötürü erkek velilerin okul iklimi algısı daha olumludur.

Araştırmada, okul iklimi algısı ölçeği toplam puanının yaşa göre farklılığına bakıldığında katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların ebeveyn katılımı puanları, 40 yaş ve üzeri olanların ebeveyn katılımı puanlarından yüksek bulunmuştur. Katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların okul binası puanları, 40 yaş ve üzeri olanların okul binası puanlarından yüksek bulunmuştur. Katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların okul toplum ilişkisi puanları, 40 yaş ve üzeri olanların okul toplum ilişkisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların okul müdürü ilgi ve hassasiyeti puanları, 40 yaş ve üzeri olanların okul müdürü ilgi ve hassasiyeti puanlarından düşük bulunmuştur. Katılımcıların yaşı 40 ve altı olanların öğrenci öğretmen ilişkisi puanları, 40 yaş ve üzeri olanların öğrenci öğretmen ilişkisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Velilerin okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Velilerin ebeveyn katılımı puanları yakınlığa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Velilerin okul binası puanları yakınlığa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özgenel ve Bozkurt (2022) ile Karabeke’nin (2022) çalışmasında ise, okul iklimine ilişkin algıların katılımcıların yaşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, “Veli Okul İklim Algısı Ölçeği” ile alt boyutlarının öğrencinin devam ettiği sınıfa göre karşılaştırılmasına yönelik elde edilen sonuçlarda ebeveyn katılımı açısından farklılık tespit edilmiş, yapılan post hoc testi ile farklılığın 1-4. Sınıflar ile 9-12. Sınıflar arasında yüksek olduğu tespit edilmiştir. 1-4. Sınıflara yönelik ebeveynlerin katılımı doğal olarak 9-12. Sınıf çocuklardan çok daha yüksektir. Bunun dışındaki diğer boyutlarda herhangi bir farklılık görülmemiştir. Buna göre, öğrencinin devam ettiği sınıfın okul iklimi algısı üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir. Akman’ın (2021) çalışmasında öğrenim düzeyine göre okul iklimi algısının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Mahmudli ve Öz’ün (2020) yaptıkları çalışmada ise, öğrencinin öğrenim

gördüğü kademeye göre akademik iklim ve okul iklimi algısı toplam puanının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışmada, öğrenim görülen kademesi düşük olan çocukların velisinin okul iklimi algısının daha olumlu olduğu kaydedilmiştir. Şaban'ın (2011) yaptığı çalışmada, alt sınıf öğrenci velilerinin üst sınıf öğrenci velilerine kıyasla daha fazla eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım sağladığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, “Veli Okul İklim Algısı Ölçeği” ile alt boyutlarının çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre karşılaştırmasına yönelik elde edilen sonuçlarda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun cinsiyetine göre velilerin okul iklimi algısının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç, Mahmudli ve Öz'ün (2020) yaptıkları çalışmada elde edilenlerle benzerlik göstermektedir. Özgenel ve Bozkurt'un (2022) yaptıkları çalışmada da benzer şekilde çocuğun cinsiyeti ile okul iklimi algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya yönelik sonuçlar aktarılacak ve önerilerden bahsedilecektir.

6.1. Sonuç

Okul iklim algısı ulusal ve uluslararası alanyazında son yıllarda sıkça incelenen bir değişkendir. Alan yazında okul iklim algısı ile saldırgan davranışlar (Sümer ve Yıldız, 2010), müdürlerin eğitimsel liderlik standartları (Bakkal ve Rahmard, 2020), okul etkililiği (Buluç ve Şenel, 2016), öğretmenlerin akademik öz yeterlilik algıları (Gündoğan ve Koçak, 2017), öğrencilerin okula bağlılığı (Dönmez, 2018), akademik başarı (Bahçetepe ve Giorgetti, 2018), performanslar (Dilbaz Sayın, 2017), tutumlar (Dolapcı ve Kavgacı, 2020), güven (Ayık, Çelikel ve Savaş, 2014), sosyal iklim, akran algısı (Bayar ve Uçanok, 2012) gibi birçok farklı konu çalışılmıştır. Öte yandan, paydaşlar arasında karşılıklı güven, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki yüksek iletişim ve paydaşların eğitim ve pedagojik süreçlere katılımı için okul iklimi son derece önemlidir (Altuntaş, Demirdağ ve Ertem, 2020). Ancak velilerin okul iklimi algılarının ele alındığı bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Eğitimin önemli bir parçası olan veliler çocuklarının gelişimini ve kariyerlerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Ertem ve Gökalp, 2020). Dolayısıyla çok boyutlu bir kavram olan aile katılımını ve okul iklimi algısını sadece okul perspektifinden değil, velilerin perspektifinden de tanımlamaya özen gösterilmelidir. Bu araştırma, velilerin okul iklimi ve aile katılımı algısının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında;

Aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolü, okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme, ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi, puanları arasında korelasyon analizleri incelendiğinde korelasyon ilişkileri istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir.

Araştırmada yaş, cinsiyet, öğrencinin devam ettiği sınıf ve çocuğun cinsiyeti değişkenleri ile aile katılımı ve okul iklim algısı değişkenleri ve alt boyutları arasındaki farklılıklara bakıldığında; erkeklerin okulun rolü alt boyutunda kadınlardan daha yüksek puan aldığı görülürken diğer alt boyutlar olan velilerin aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, ailenin rolü puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Buna ek olarak velilerin yaşı, öğrencinin devam ettiği sınıf ve çocuğun cinsiyeti aile katılımı algısı genel, okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolüne göre farklılaşmamaktadır. Okul iklim algısına göre yaş, cinsiyet, öğrencinin devam ettiği sınıf ve çocuğun cinsiyeti değişkenleri arasındaki farklılığa bakıldığında; erkeklerin işbirlikli karar verme boyutunda kadınlardan yüksek puan aldığı görülmüş, diğer alt boyutlar olan okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi boyutlarında bir farklılık görülmemiştir.

40 yaş altı ve üstü olan ebeveynler arasında ebeveyn katılımı açısından bir farklılık görülmüştür. Buna göre 40 yaş altı ebeveynler 40 yaş üstü olanlardan daha yüksek aile katılımına sahiptir. Buna ek olarak okul binası, okul toplum ilişkisi, öğrenci öğretmen ilişkisi boyutlarında yine daha yüksek puan almıştır. Fakat okul müdürü ilgi ve hassasiyeti puanlarında 40 yaş üstü olanlar 40 yaş altı olanlardan daha yüksek puan almıştır. Diğer alt boyutlar olan okul iklim algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Velilerin ebeveyn katılımı puanları 1-4. sınıf olanların ebeveyn katılımı puanlarının 9-12. sınıf olanların ebeveynlerden yüksektir. Velilerin okul iklimi algısı toplam, akademik odak, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi puanları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı farklılık göstermemektedir

Velilerin okul iklimi algısı toplam, başarı motivasyonu, işbirlikli karar verme, ebeveyn katılımı, okul binası, okul toplum ilişkisi, okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, öğrenci öğretmen ilişkisi puanları çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Araştırma bulgularında aile katılımı okulun rolü boyutunda kadınların erkeklerden daha yüksek aldığı görülmüştür. Bu bağlamda erkek ebeveynler için okulun rolüne daha fazla katılım göstermesi açısından bir seminer hazırlanabilir.

Okul iklim algısına bakıldığında 40 yaş altı ebeveynlerin 40 yaş üstü olanlara göre daha yüksek puan aldığı görüldüğünden 40 yaş üstü ebeveynlerin okul iklim algısını yükseltmek için belirli materyaller hazırlanıp dağıtılabilir.

Bu araştırmanın Ankara ili Çankaya ilçesinde gerçekteği göz önüne alınırsa, çalışmadan elde edilenlerin genellenebilirliğinin sağlanması için farklı illerde yeni çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın özel okulda öğrenim gören veliler üzerinde gerçekteği göz önüne alındığında, gelecekteki araştırmalarda devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin velileri üzerinde araştırmalar yapılabilir. Bu noktada, devlet-özel okul karşılaştırmasına dönük yeni bir çalışma alanı belirlenebilir.

Çalışmanın nicel araştırma yöntemi ile aile katılımı ve okul iklimi algısının öğrenim kademesine göre incelendiği göz önüne alındığında, gelecekteki araştırmalarda nitel yöntemlerden biri olan odak grup görüşmesi ile söz konusu inceleme yeni bir araştırma alanı olarak incelenebilir.

Velilerin okula katılımlarının arttırılması noktasında özellikle müdürler sosyal kulüplere yer verebilir, okulun daha güvenli hale gelmesi için okulun çevresini düzenleyebilir.

Akademik iklimin geliştirilmesi noktasında öğretmenlere hizmetiçi eğitimlere katılımları teşvik edilmelidir.

Okul psikolojik danışmanları aile katılımı arttırılırken ailelerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak iş birliği odaklı çalışmalar planlayabilir, veli ile iletişimi artırabilir, öğrenci- veli bağını kuvvetlendirebilir. Velilerin okula ilişkin algılarının daha olumlu olmasını sağlamak adına aileleri içeren sosyal faaliyetlerin arttırılmasında rol oynayabilir. Koruyucu önleyici çalışmalar ile olası riskleri azaltmak adına gayret gösterebilir.

KAYNAKLAR

- Aaker, D.A., Kumar, V. & Day, G.S., (2007). Marketing Research, 9. Edition, John Wiley & Sons, Danvers.
- Akbaşı, S. , & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19), 1-21.
- Akman, A. (2021). Rehber Öğretmenlerin Algıladıkları Okul İkliminin Proaktif Davranışlarına Etkisi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Altan, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarının ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S., & Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 311-323.
- Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative science quarterly*, 501-520.
- Arias, M. B., & Morillo-Campbell, M. (2008). Promoting ELL parental involvement: challenges in contested times. Retrieved January 18, 2023, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506652.pdf>
- Aslan, A. M., Güven, M. (2019). Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmaları, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9(52), 109-148.,
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 13 (49) , 253-279 . DOI: 10.17755/esosder.39460
- Ayık, A., Savaş, M. & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (27), 203-220.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Naturel.

- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 83-101.
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195
- Barnes, K., Brynard, S., & De Wet, C. (2012). The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*, 32(1), 69-82.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü* (1. Basım). Ankara: Ekinoks Basım Yayın Dağıtım.
- Basim, H., & Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4), 83-101.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 101-114.
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (13). 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoess/issue/8529/105917>.
- Booth, F. M. S. (1997). *Learning and Awareness Lawrence Erlbaum Associates*. Publishers Mahwah, New Jersey.
- Bracke, D. Corts, D. (2012). Parental Involvement And The Theory Of Planned Behavior, *Education Periodical*, 133(1), 188-202.
- Budak, G. & Budak, G. (2004). *İşletme Yönetimi*. Barış Yayınları, 5. Baskı, İzmir.
- Bugay, A. Avcı, D. Özdemir, S. (2018). Ebeveyn Okul İklimi Ölçeği Türkçe Formu'nun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi ve Ebeveyn Okul İklimi Algısının Cinsiyete Göre Belirlenmesi, *İlköğretim Online*, 17(1): s.70-81.
- Buluç, B., & Şenel, T. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. Ve Köklü, N. (2018). Sosyal bilimler için istatistik, Ankara: Pegem Akademi.
- Çağdaş, A., Özel, E., Konca, A.S. (2016). İlkokul Başlangıcında Velilerin Aile Katılım Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4): 891-908.

- Çankaya, F. (2020). Velilerin çocuklarının eğitime katılımı ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Celep, C. (2008). Öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11, 3-10.
- Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School climate: A history of the concept and approaches to defining and measuring it on PISA questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133-160.
- Çıkar, İ. (2019). İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımının veli görüşleri doğrultusunda incelenmesi: van ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-school relations and empowerment process. *The Elementary School Journal*, 91(3), 261-269.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/0161468109111001>.
- Coleman, J. (2001). Kapital sotsial'nyy i chelovecheskiy Social Capital in the Creation of Human Capital. *Obshchestvennye nauki i sovremennost*, 3, 121-139.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity: Summary Report*. Washington US Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education; for Sale by the Superintendent of Documents, US Govt. Print. Off. University Microfilms.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of education*, 65-76.
- Comer, J. P. & Emmons, C. (2006). The research program of the Yale Child Study Center school development program, *The Journal of Negro Education*, 75 (3), 353-372.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3302>.
- Conley, S. (2006). Climate, school. In F. W. English (Edt.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (pp. 153-155). California: Sage Publications Ltd.
- Costley, D. L., & Todd, R. (1987). *Human relations in organizations*. West Publishing Company.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.

- Danielson, C. (2002). Enhancing student achievement: A framework for school improvement. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA. <http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10044776&ppg=71>.
- Dauber S. & Epstein J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin, Families and schools in a pluralistic society. Albany: State University of New York Press.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). Parent Attitudes and Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. Report No. 33.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi/ İstanbul.
- Demircan, A. (2012). *Ortaöğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu üniversitesi, Kastamonu.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of management review*, 21(3), 619-654.
- Dilbaz Sayın, S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dolapcı, E., & Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Özyeterlik Algısı ve Okul İklimi ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 687-706.
- Dönmez, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Ekinci Vural, D., Kocabaş, A. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Aile Katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59): 1174-1185.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba- Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Ellis, T. I. (1988). School Climate. *Research Roundup*, 4(2), n2.
- Emmons, C. L. (1993). School development in an inner city: An analysis of factors selected from Comer's program using latent variable structural equations modeling. Doctoral Dissertation, The University of Connecticut, Storrs.

- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of educational psychology, 96*(4), 723. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association., 1984*. Elsevier Science/JAI Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring For The Children We Share, *Phi Delta Kappan Magazine, 76*(9), 702-712.
- Ergin, D. Y, ve Kurum, G. (2013). Okul yönetimine aile katılımı ölçeğinin geliştirilmesi. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Çanakkale, 2329-2341.
- Ertarakçı, N., Akyol, B. (2021). Parental Commitment and İnvolveıment in the Pre-School Education. *Yıldız Journal of Educational Research, 6*(2): 80-94.
- Ertem, H. Y. (2015). *The relationship between parents' perceptions of school climate and their involvement in school*. Master's thesis, Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.
- Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 78-91. doi: 10.16986/HUJE.2018040670.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review, 13*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School psychology review, 33*(4), 467-480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>.
- Fettahlioğlu, Ö., & Tatlı, H. (2015). Psikolojik Şiddet Ve Yabancılaşmanın Destekleyici Örgüt İklimine Etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5*(1), 55-72.
- Fettahlioğlu, Ö., O. (2008). *Örgütlerde Psikolojik Şiddet (Mobbing), Üniversitelerde Bir Uygulama*, (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Routledge.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments, 11*. London: Falmer.

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson
- Getmez, D. (2018). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (ortak program), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gettinger, M., & Guetschow, K. W. (1998). Parental involvement in schools: Parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research & Development in Education*. 32(1), 38–52. <https://psycnet.apa.org/record/1998-11186-005>.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(7), 204-209.
- Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture*. Retrieved from ERIC database.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement- related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80. <https://doi.org/10.1086/461916>.
- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Günkan, H. E. (2007). Ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. Macmillan.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools* (Vol. 11, No. 7). Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools* (Vol. 11, No. 7). Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hasan, H. (2019). 6 Types of Organisational Climate of Schools!! Are you in the Right Climate? <https://www.linkedin.com/pulse/6-types-organisational-climate-schools-you-right-hamid-hasan>, (Erişim Tarihi: 18.02.2023).
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166-199.

- Hooever-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hooever-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hooever-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149-168.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 3rd edition. New York: Random House.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open school, healthy school: Making schools work*: Newbury Park, CA: Corwin.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Bliss. R. J.(1990). Organizational climate, school, health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, (26)3, 260-279.
- Işık, O. (2020). Çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/00420859052745>.
- Kahraman, P.B, Eren, U. S., Şenal, S. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Ve İlkokulda Aile Katılım Çalışmaları, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 51, Ağustos 2017, s. 611-624.
- Kalaycı, Şeref (2006) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, s.116.

- Karabeke, A. (2022). Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tezsiz Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Karadağ, E. , Baloğlu, N. , Korkmaz, T. & Çalışkan, N. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi Ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9 (3) , 63-71.
- Karademir, A. & Ören, M. (2020). Okul İklimi: Anaokulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1) , 206-236. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve okul iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15 (1-2), 265-283.
- Kasatkina, N. S., & Aksenova, I. S. (2013). Formirovaniye blagopriyatnogo sotsial'no-psikhologicheskogo klimata v pedagogicheskom kollektive. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (10), 84-91.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2016). *Introduction to teaching: Becoming a professional*. Pearson.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159171>.
- Kılınç, Z. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Velilerin Okul Yönetimine ve Sürecine Katılımı, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi, Yüksek Lisans Dönem Projesi.
- Knisely, K. (2011). *Literature review: How much does parental involvement really affect the student's success?* http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf (Erişim Tarihi: 12.11.2022).
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 401-422.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 1(1), 117-139.
- Kreft, I. G. (1993). Using multilevel analysis to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of education*, 104-129.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/298/163>.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935.

- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education, 38*(1), 77-133. <https://doi.org/10.1177/00420859022386>.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology, 10*(2), 269-299.
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health, 12*, 1-21.
- Lindberg, N., Demircan, A.N. (2013). Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Uyarlanması, Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, Vol 2 (3), pp. 64-78
- Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership compass, 5*(1), 1-3. https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth Publishing.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education, 12*(1), 73-84.
- Mahmudli, S. Öz, B. C. (2020). Velilerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 79-86.
- Mahmudlu, S., Öz, B.C. (2020). Velilerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research, Volume: 2 No:1, 79-86.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing Research an Applied Orientation*, 4. Edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- Maloy, R. W., & Seldin, C. A. (1983). School Climate and School Effectiveness: Summary of Teacher, Student and Parent Attitudes in One Rural Community. *Research in Rural Education, 2*(2), 65-68.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Retrieved from <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Memduhoğlu, H.B. ve Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 1-26.
- National School Climate Center [NSCC]. (2012). The 12 dimensions of school climate measured. Retrieved from <https://www.schoolclimate.org>, (Erişim Tarihi: 16.02.2023).

- O'Sullivan, J. (2009). *Leadership skills in the early years: Making a difference*. London: Network Continuum.
- 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(38), 213-224.
- Özer, P., Topaloğlu, T., & Timurcanday Özmen, Ö. N. (2013). Destekleyici Örgüt İkliminin, Psikolojik Sermaye ile İş Doyumu İlişkisinde Düzenleyici Etkisi. *Ege Academic Review*, 13(4), 437-447.
- Özgenel, M. & Bozkurt, D. Ü. (2022). Veli penceresinden okul: Velilerin etik yargıları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 209-225. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-884621>
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50.
- Özipek Çelenk, S. (2022). İlkokulda Veli Katılımı İle Olumlu Ebeveyn Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özyürek, Y., Yürek, S. (2022). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yürüttükleri Çalışmaların Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, 56-86, <https://doi.org/10.58433/opdd.1120225>
- Parry, D. L. (2010). *Narrowing the academic achievement gap among high school Latino students through parental involvement*. Walden University.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House*, 74(3), 155-163. doi:10.1080/00098650109599183.
- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 4(08), 110-125.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students'well-Being, Coping, Academic Success, And School Climate. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(7), 919-936.
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri* (Master's thesis). University of Yeditepe, İstanbul.
- Sackney, L. (1988). Enhancing school learning climate: Theory, research and practice. Saskatchewan School Trustee's Association, Research Centre.

- Şad, S. N., Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2): 993-1011.
- Şad, S.N. (2012). Investigation of Parental Involvement Tasks as Predictors of Primary Students' Turkish, Math, and Science & Technology Achievement, *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173-196.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Samancı, N.K., İnal, G.Ö., Gökbel, H.İ., Karakaya, M. Okul İklimi Nedir?., https://www.sabancivakfi.org/i/content/Okul_Iklimi_Nedir.pdf, Erişim Tarihi: 15.06.2023.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2011). Organizational climate research. *The handbook of organizational culture and climate*, 29, 12169-012.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual review of psychology*, 64(1), 361-388.
- Şen, Y. E. (2022). Eğitimde Veli Katılımı: Doküman İncelemesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(22), 73-86.
- Serfıceli, S. E. (2015). *Aile işlevleri ve okul ikliminin riskli çevrelerde yaşayan ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Shahin, A., Naftchali, J.S., & Pool, J.K. (2013). Developing a model for the influence of perceived organizational climate on organizational citizenship behavior and organizational performance based on balance score card. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(3), 290-307.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Research methods in psychology* (9th ed.). McGraw-Hill
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1-2), 19-31.

- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35*(2), 170-179.
- Silver, P. F. (1983). *Educational administration: Theoretical perspectives on practice and research*. Harpercollins College Division.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education, 7*(2), 185-209.
- Şimşek Ş., M. (2002). *Yönetim ve Organizasyon* (7. Basım). İstanbul: Günay Ofset Yayıncılık.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314 (Stock No. 611-89142; \$14.95)..
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of youth and adolescence, 38*(8), 1140-1152. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-008-9314-7>.
- Tabachnick and Fidell, 2013 B.G. *Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston (2013).”
- Tagiuri, R., Litwin, G. H., & Barnes, L. B. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Tanrıverdi, D., Savaş, E., Gönüllüoğlu, N., Kurdal, E., & Balık, G. (2011). Lise öğrencilerinin yeme tutumları, yeme davranışları ve benlik saygılarının incelenmesi. , *Gaziantep Tıp Dergisi, 17*(1), 33-39.
- Taşçi, G., & Soran, H. (2008). Hücre bölünmesi konusunda çoklu ortam uygulamalarının kavrama ve uygulama düzeyinde öğrenme başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34), 233-243. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7802/102267>.
- Taştepe, N. (2020). *The relationship between parents' perceptions of school climate and their involvement in early childhood education*. Master's thesis, Middle East Technical University The Department Of Educational Sciences.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1994). Predicting Teachers' Sense of Efficacy and Job Satisfaction Using School Climate and Participatory Decision Making.
- Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 8.baskı.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385. doi:10.3102/0034654313483907
- Theresa, M. F., Ted G., Carol A., Graham R. C., Nate A., & Janel K. (2006). Parents' perceptions of family involvement and youth outcomes at an urban 4-H education center.
- Uline, C., & Tschannen- Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of educational administration, 46*(1), 55-73.
- Walker, J. M. T, Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hooever-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106*(2), 85-104.
- Watts, C. D. (2009). *Technology leadership, school climate, and technology integration: A correlation study in K-12 public schools* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Alabama.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology, 40*, 194-213.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567*(1), 88-107.
- Yamanoto, Y., & Holloway, S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review, 22*(3), 189-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z.
- Yavrutürk, A. R. (2019). *Lise öğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve okul iklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldız, E. Ç., & Sümer, Z. H. (2010). Saldırgan Davranışlarını Yordamada Çevresel Risk, Çevresel Güvenlik ve Okul İklimi Algısı. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 4*(34), 161-173.
- Yurttav, H. (2020). *Modeling technology integration of teachers: the role of school climate and leadership*. Master's thesis, Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment, 28*(2), 139-152.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Lütfen sizi yansıtan kişisel bilgiyi doldurunuz.

1 Cinsiyetiniz?

- Kadın
- Erkek
- Diğer

2 Yaşınız ?

- 18-25
- 25-40
- 40 yaş ve üstü

3 Öğrenci ile yakınlık dereceniz ?

- Anne
- Baba
- Diğer

4 Medeni durumunuz ?

- Bekar
- Evli
- Boşanmış
- Diğer

5 En son mezun olduğunuz okul ?

- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Üniversite
- Yüksek lisans
- Diğer

6 Öğrencinin şu an devam ettiği sınıfı işaretleyiniz ?

- 1.sınıf/ 2.sınıf/ 3.sınıf/ 4.sınıf
- 5.sınıf/ 6.sınıf/ 7.sınıf/ 8.sınıf/
- 9.sınıf/ 10.sınıf/ 11.sınıf/ 12. sınıf

7 Çocuğunuzun cinsiyeti ?

- Kız
- Erkek

8. Çocuğunuzun yaşı ?

() 0-6

() 6-9

() 10-14

() 14-18

9. Annenin mesleği.....

10. Babanın mesleği.....

Ek 2: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans kapsamında yürütülmekte olan bu tez çalışmasının amacı; velilerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatını sürdürdükleri okulla ilgili algılarını ve aile katılımı davranışlarını incelemektir. Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırma kapsamında sizden Kişisel Bilgi Formu' nu ve verilen ölçekleri eksiksiz doldurmanız beklenmektedir. Formun ve ölçeklerin tamamlanması yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmektedir ve ölçekleri tamamlamak için herhangi bir zaman kısıtlamanız bulunmamaktadır. Çalışmada sizden herhangi bir kimlik belirleyici bilgi talep edilmemektedir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Sizi rahatsız eden bir soru ile karşılaşırsanız çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışma ile ilgili daha detaylı bilgi almak için mail adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum.

Firdes Ceren BALKAYA

Önemli Not: Maddelerin hepsini görmek için telefonun yan döndürme tuşunu açarak cevaplayabilirsiniz.

Ek 3: Velilerin Okul İklim Algısı Ölçeği

Lütfen çocuğunuzun okulu ile ilgili görüşlerinizi yansıtan en iyi seçeneği (sayıyı) işaretleyiniz.

Kesinlikle katılmıyorum (5) Katılmıyorum (4) Kararsızım (3) Katılıyorum (2) Tamamen katılıyorum (1)

1. Çocuğum, okulunda başarılı olabileceğine inanır.
2. Çocuğumun okulunda kırık pencereler veya kapılar vardır.
3. Çocuğum, öğretmenlerine güvenir.
4. Öğretmenleri, çocuğumun ödevlerini eksiksiz yapabildiğinden emin olmak için gerekeni yapar.
5. Çocuğum, okulunda öğrenebildiğini hisseder.
6. Çocuğumun okulundaki müdür, öğretmenlere saygı duyar.
7. Çocuğum, okulunda öğrenmeye isteklidir.
8. Okul Aile Birliği, okulun geliştirilmesine katkı sağlamak için okuldaki personelle birlikte çalışır.
9. Veli olarak, müdürün çocuklarımız için en iyi olanı yapacağına inanırım.
10. Okul çalışanlarının çoğu, okulun içinde bulunduğu topluma ilişkin kaygılarımızın farkındadır.

Ek 4: Aile Katılımı Ölçeği

Kesinlikle katılmıyorum (5) Katılmıyorum (4) Kararsızım (3) Katılıyorum (2) Tamamen katılıyorum (1)

1. Okul yönetimi ve öğretmenler öğrencilerini aileleri kadar iyi tanımalıdır.
2. Aileler çocuklarının ruhsal/fiziksel gelişimlerini daha yakından takip etmelidir.
3. Aileler çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerini desteklemek için evde uygun ortamları sağlamalıdır.
4. Okul, çocukları anlayabilmek için ailelerinin yapılarını, kültürlerini,, beklentilerini, özgeçmişlerini içermektedir.
5. Okul ve aileler arasında iletişim çift yönlü olmalıdır.
6. Okul, öğrencilerin başarı/başarısızlık durumlarıyla ilgili aileleri bilgilendirmelidir.
7. Okul, ailelerden gelen olumlu/olumsuz eleştirilere açık olmalıdır.



1993

BAKENT ÜNİVERSİTESİ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Sayı : E-62310886-605.99-134038
Konu : Etik Kurul İzni (Firdes Ceren Balkaya)

07.06.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.05.2022 tarih ve 127892 sayılı yazınız.

Enstitünüz Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Firdes Ceren Balkaya'nın, Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Kızıl Aslan danışmanlığında yürütmeyi planladığı, "Velilerin Okul İklim Algısının Öğrenim Kademesine Göre İncelenmesi" adlı tezine ait tez önerisi değerlendirilmiş ve bilgilerinize ekte sunulmuştur.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Kurul Başkanı

Ek: Değerlendirme Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Kodu :BS949K1MR4



Sayı : 17162298.600-153
Konu : Tez Önerisi

30 MAYIS 2022

İlgili Makama

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Firdes Ceren Balkaya'nın, Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Kızıl Aslan danışmanlığında yürütmeyi planladığı, "Velilerin Okul İklim Algısının Öğrenim Kademesine Göre İncelenmesi" adlı tezine ait tez önerisi değerlendirilmiş ve yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir.
Bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu

Ad, Soyad	Değerlendirme	İmza
Prof. Dr. M. Abdülkadir Varoğlu	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Kudret Güven	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Ali Sevgi	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Işıl Bulut	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Can Mehmet Hersek	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Özcan Yağcı	Olumlu/ Olumsuz	

Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Firdes Ceren Balkaya'nın, Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Kızıl Aslan danışmanlığında yürütmeyi planladığı, "Velilerin Okul İklim Algısının Öğrenim Kademesine Göre İncelenmesi" adlı tezi yapabileceği; ancak, kullanılacak ölçeğin sahibinden izin alması gerektiği görüşündeler.