

**ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARININ ÇEŞİTLİ
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ: BİR
META ANALİZ ÇALIŞMASI**

Emre SÖNMEZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emre

Soyadı : SÖNMEZ

Bölümü : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: Bir meta analiz çalışması

İngilizce Adı : Examining teachers' school climate perceptions in terms of some demographic variables: A meta-analysis study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Emre SÖNMEZ

İmza :.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emre SÖNMEZ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: Bir meta analiz çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ferudun SEZGİN

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Didem KOŞAR

(Eğitim Bilimleri ABD, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: ... / ... /

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI



Aileme ve Sevdiklerime

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkışında birçok değerli kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır. Öncelikle uzun süreli bir çalışmanın ürünü olan bu araştırmanın her aşamasında değerli önerileriyle, verdiği geribildirimlerle beni yönlendiren ve destekleyen tez danışmanım Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tezime önemli katkılar sağlayan değerli tez jüri üyeleri Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU ve Yrd. Doç. Didem KOŞAR'a teşekkür ederim. Meta analiz yöntemiyle ilgili değerli öneri ve desteklerle çalışmamda önemli bir katkısı olan Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a şükranlarımı ifade etmek isterim. Ayrıca tez yazımı ve sonrasında her türlü yardım, destek ve önerileriyle yanımda olan Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalındaki araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde sevgi ve ilgilerini hissettiğim, varlıklarıyla her zaman yanımda olan, beni destekleyen ve bugünlere gelmemde en büyük emeğin sahipleri anneme, babama ve ağabeyime; tez çalışmalarım sürecinde bana her türlü desteği veren, sabırla beni destekleyen ve teşvik eden nişanlım Emine Didem'e sonsuz teşekkür ederim.

Emre SÖNMEZ

Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

(Yüksek Lisans Tezi)

Emre SÖNMEZ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS 2016

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını cinsiyet ve branşa göre incelemek ve bu konuya ilişkin genel bir görüş elde etmektir. Bu çalışmada, içerik analizi tekniklerinden meta analiz yöntemi kullanılmaktadır. Çalışma kapsamında Türkiye’de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerini konu alan ve çeşitli veri tabanlarında taranan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli bilimsel dergilerde yayımlanan makaleler incelendi. Araştırmanın dâhil etme kriterlerine uyan 30 çalışma araştırma kapsamına alındı. Böylece cinsiyet için 9805, branş için ise 3838 örneklem sayısına ulaşıldı. Bu çalışmada, ortalama etki büyüklüğünde rol oynayacağı düşünülen; araştırmaların yayım yılı, yayım türü, araştırmaların uygulandığı örneklem bölgesi, araştırmaların yapıldığı eğitim kademesi ve araştırmalarda kullanılan ölçek türü olmak üzere beş adet kategorik moderatör değişken belirlendi. Araştırma verilerinin analizinde, rastgele etkiler modeli kullanıldı. Araştırma bulguları incelendiğinde; cinsiyetin öğretmenlerin okul ikliminin sınırlayıcılık ve samimiyet boyutuna ilişkin algısı dışında çözülme, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Cinsiyetin okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda erkek öğretmenler, samimiyet boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı ve düşük bir etki gözlemlendi. Diğer taraftan branşın

öğretmenlerin okul ikliminin çözölme boyutu dışında sınırlayıcılık, samimiyet, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutlarında anlamlı etkisinin olmadığı görölmektedir. Branşın okul ikliminin çözölme boyutunda branş öğretmenleri lehine anlamlı ve düşük bir etki gözlemlendi. Son olarak araştırma bulguları kapsamında çeşitli öneriler sunuldu.

Anahtar Kelimeler : Okul iklimi, cinsiyet, branş, meta analiz

Sayfa Adedi : XX + 144

Danışman : Doç. Dr. Ferudun SEZGİN



**EXAMINING TEACHERS' SCHOOL CLIMATE PERCEPTIONS IN
TERMS OF SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES: A META-
ANALYSIS STUDY**

(Master Thesis)

Emre SÖNMEZ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2016

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine teachers' perception for school climate in terms of their gender and branch and to have a common remark on this subject. In this research, from the content analysis methods, meta-analysis method has been used. In the scope of the study, post-graduate and doctorate dissertations from different databases and articles which have been published on peer-reviewed scientific journals which include teachers' views about school climate in Turkey have been examined. 30 studies which conform to the inclusion criteria of this study have been taken into the scope of this research. In this way, for gender variable, 9805 samples and for branch variable, 3838 samples have been reached in total. In this study, 5 moderator categorical variables which are thought to have a role in average effect size; the publication year, type of the studies, sample area, educational level and scale type used in the studies, have been determined. While analysing the data, random effects model has been used. When the findings have been examined, it has been concluded that gender does not have a significant effect on disintegration, leadership and supportiveness dimensions of teachers' perception for school climate while it has a significant effect on restrictiveness and sincerity dimensions. Gender has a significant and

low effect on restrictiveness dimension of school climate for the benefit of male teachers while it has a significant and low effect on sincerity dimension of school climate for the benefit of female teachers. On the other hand, it has been realized that branch does not have a significant effect on restrictiveness, sincerity, leadership and supportiveness dimensions of school climate. branch has a significant and low effect on disintegration dimension of school climate for the benefit of branch teachers. As a result, some suggestions have been presented in the scope of research findings.

Key Words : School climate, gender, branch, meta analysis

Page Number : XX + 144

Supervisor : Doç. Dr. Ferudun SEZGİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	vi
ÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM 2	9

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Örgüt İklimi Kavramı	9
2.2. Okul İklimi Kavramı	16
2.2.1. Okul İkliminin Boyutları.....	21
2.2.1.1. Halpin ve Croft'un Okul İklimi Modeli	26
2.2.2. Okul İklimi Tipleri.....	27
2.2.2.1. Halpin ve Croft'a Göre Okul İklimi Tipleri.....	30
2.3. Okul İklimi Araştırmaları.....	33
2.4. Okul İklimi Çalışmalarının Sentezlenme İhtiyacı	35
BÖLÜM 3	37
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.1.1. Meta Analiz Kavramı	38
3.1.2. Meta Analizin Tarihsel Gelişimi.....	39
3.1.3. Meta Analizin Avantajları ve Sınırlıkları.....	41
3.1.3.1. Meta Analizin Avantajları	41
3.1.3.2. Meta Analizin Sınırlıkları.....	44
3.1.4. Meta Analizin Uygulama Basamakları	47
3.2. Verilerin Toplanması.....	49
3.2.1. Tarama Stratejisi ve Dâhil Etme Kriterleri	49
3.2.1.1. Tarama Stratejisi.....	51
3.2.1.2. Çalışmaya Dâhil Etme Kriterleri.....	52
3.2.2. Kodlama Yöntemi	53
3.3. Verilerin Analizi.....	54
3.3.1. Moderatör Analizi.....	57
3.3.2. Yayım Yanlılığı.....	58

BÖLÜM 4	61
BULGULAR.....	61
4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular ...	61
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	61
4.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	66
4.1.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	71
4.1.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	76
4.1.5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	80
4.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular.....	85
4.2.1. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	85
4.2.2. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	89
4.2.3. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	92
4.2.4. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	97
4.2.5. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	100
BÖLÜM 5	105
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105
5.1. Cinsiyetin Okul İklimine Etkisine İlişkin Sonuçlar	105
5.2. Branşın Okul İklimine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	107

5.3. Öneriler	110
KAYNAKLAR	113
EKLER.....	131
EK 1. Meta Analize Dâhil Edilen Araştırmalara Ait Bilgiler*	132
Ek 2. Kodlama Formu	133
Ek 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	135
Ek 4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	136
Ek 5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	137
Ek 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	138
Ek 7. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	139
Ek 8. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	140
Ek 9. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	141
Ek 10. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	142
Ek 11. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	143
Ek 12. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği.....	144

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İklim ile İlişkili Terimler	11
Tablo 2. Okul İkliminin Dört Temel Unsuru ve Alt Unsurları.....	20
Tablo 3. Okul İkliminin Sınıflandırılması	22
Tablo 4. Okul İklimi Tipleri Profili.....	28
Tablo 5. Çeşitli Nicel Alanyazın Derleme Yöntemlerinin Amaçları, Analizi, Avantajları ve Sınırlılıkları.....	43
Tablo 6. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar Işığında Okul İklimi Boyutlandırmalarının İncelenmesi	50
Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çözülme Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	62
Tablo 8. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	64
Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları.....	64
Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınırlayıcılık Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	66
Tablo 11. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	68
Tablo 12. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Samimiyet Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	71
Tablo 14. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	73
Tablo 15. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları.....	74

Tablo 16. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yönlendiricilik Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	76
Tablo 17. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	78
Tablo 18. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 19. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Destekleyicilik Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	81
Tablo 20. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	82
Tablo 21. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları.....	83
Tablo 22. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Çözülme Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	85
Tablo 23. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	87
Tablo 24. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları	87
Tablo 25. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Sınırlayıcılık Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	89
Tablo 26. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	91
Tablo 27. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları.....	91
Tablo 28. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Samimiyet Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	93
Tablo 29. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	95
Tablo 30. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları.....	96
Tablo 31. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yönlendiricilik Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	97
Tablo 32. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	99

Tablo 33. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları.....	99
Tablo 34. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Destekleyicilik Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler	101
Tablo 35. Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları.....	103
Tablo 36. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları.....	103



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgüt ikliminin boyutları	13
Şekil 2. Örgüt iklimi ile iş doyumu ve performans arasındaki ilişki.....	16
Şekil 3. Sells'e (1968) göre okul iklimi boyutları	25
Şekil 4. Alanyazın taraması sonucu ulaşılan kaynakların araştırmaya dâhil edilme akış diyagramı	51
Şekil 5. Cinsiyete göre çözülme boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	63
Şekil 6. Cinsiyete göre sınırlayıcılık boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	67
Şekil 7. Cinsiyete göre samimiyet boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	72
Şekil 8. Cinsiyete göre yönlendiricilik boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	77
Şekil 9. Cinsiyete göre destekleyicilik boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	82
Şekil 10. Branşa göre çözülme boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	86
Şekil 11. Branşa göre sınırlayıcılık boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	90
Şekil 12. Branşa göre samimiyet boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	94
Şekil 13. Branşa göre yönlendiricilik boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	98
Şekil 14. Branşa göre destekleyicilik boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği	102



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

APA	American Psychological Association
CASE	The Comprehensive Assessment of School Climate
CMA	Comprehensive Meta Analysis
ERIC	Education Resources Information Center
MARS	Meta-Analysis Reporting Standards
OCDQ	Organizational Climate Descriptive Questionnaire
ÖİBA	Örgüt İklimi Betimleme Anketi
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses
ULAKBİM	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UOİK	Ulusal Okul İklimi Konseyi
UOYB	Ulusal Ortaöğretim Yöneticileri Birliği
YÖK	Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, örgütlerin biçimsel olmayan yapısıyla birlikte insan faktörünün ve paylaşılan kültürün rolü dikkatleri çekmeye başlamıştır (Aydoğan, 2004). Örgütlerin yaşam kalitesini, sosyo-kültürel yapısını, sembolik havasını ve insan ilişkilerini inceleyen araştırmalar, örgüt iklimi kavramını gündeme getirmiştir (Ertekin, 1978; Freiberg ve Stein, 1999; Halpin ve Croft, 1963; Hoy, 1990; Hoy, Hoffman, Sabo ve Bliss, 1996; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Teddlie ve Stringfield, 1993; Wang, Haertel ve Walberg, 1997). Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki işgörenlerin davranışlarını etkileyen özellikler bütünü olarak ifade edilen okul iklimi kavramı (Hoy vd., 1991), örgüt alanyazınında oldukça ilgi duyulan bir konu haline gelmiştir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010).

Örgüt iklimi kavramına yönelik artan ilgiyle beraber bu kavramın, insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı okullarda (Bursalıoğlu, 2008; Taymaz, 2009) araştırma konusu yapılması kaçınılmaz olmuştur. Bir okulun “hissi” olarak ifade edilen okul iklimi kavramı (Tableman, 2004), okulda bulunanların kendilerini nasıl hissettikleri ve okulun etkileşimli yaşamı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Welsh, 2000). Okulun karakteri olarak da ifade edilen okul iklimi, okul hayatına (güvenlik, kişiler arası ilişkiler, öğretme ve öğrenme, çevre) ve

daha geniş örgütsel unsurlara (ortak vizyon, grup dinamiği vb.) gönderme yapmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009).

Hoy (2003) iklimin bir okuldan diğerine farklılık gösterdiğini ifade ederek okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen (i) okulun fiziksel özellikleri, (ii) okuldaki bireylerin demografik özellikleri ve kültürel özgeçmişi, (iii) insan ilişkilerinin niteliği ve (iv) okuldaki bireylerin ortaklaşa oluşturdıkları normlar, değerler ve inançlar şeklinde dört faktörle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öte yandan Şişman (2007) ise, okulda bireyler arasındaki ilişkilerin bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleştiğini ifade ederek okulun sembolik yönüne vurgu yapmaktadır. Bursalıoğlu (2008) çeşitli değerlerin yansıdığı okulların özel bir iklime sahip olduğunu ve her bir örgüt gibi okulların da kendine özgü bir kişiliği bulunduğuna değinmektedir. Bununla birlikte bu kişilik okul denilen örgütün havasında görülür. Yani bireyin kişiliğine karşılık, her bir örgütün de iklimi bulunmaktadır. Eğitim örgütlerinde insan ilişkilerinin önemine değinen Çelik (2012), her okulun kendine özgü bir sembolik dünyası olduğunu belirterek okuldaki örgütsel davranışın iyi anlaşılması için okulun sembolik dünyasının tanınması gerektiğini ifade etmektedir.

Okullarda örgüt ikliminin ölçülebilir temelleri, Halpin ve Croft (1963) tarafından ilköğretim okullarına ilişkin olarak yapılan öncü çalışmaya dayanmaktadır. Bu çalışma aracılığıyla öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde okul ikliminin etkileri incelenerek sistematik bir çalışma geleneği başlatılmıştır (Cohen vd., 2009). Yapılan inceleme sonucunda eğitim örgütlerinin sosyal ortamına yönelik sekiz boyut saptanmıştır. Öğretmenlerin olumlu davranış göstergelerini moral ve samimiyet, olumsuz davranışlarını ise çözülme ve engelleme simgelemektedir. Yöneticilerinin bunlara paralel olan davranış göstergeleri ise; kendini işe verme, anlayış gösterme, yüksekte bakma ve yakından izlemedir. Bununla birlikte okul iklimi çalışmaları, örgüt araştırmaları ve okul etkililiği çalışmalarına dayanmaktadır (Anderson, 1982; Creemers ve Reezigt, 1999). Anderson (1982) okul iklimine yönelik kapsamlı bir alanyazın incelemesi yaparak okul ikliminin çeşitli faktörlerini ve önemli sonuçlarını ayrıntılı olarak ele almıştır. Bu inceleme sonucunda (i) fiziksel çevre, (ii) öğrenci ve toplum özellikleri, (iii) okul toplumundaki katılımcılar arasındaki ilişkiler ve (iv) okul kültürü olmak üzere dört boyutlu bir okul iklimi modeli önermiştir. Okul iklimine ilişkin bir diğer önemli çalışmada (Hoy vd., 1991) ise, okul iklimi çerçevesinde üç tür yönetici ve üç tür öğretmen davranışına vurgu yapılmıştır. Bunlar: destekleyici, emredici, kısıtlayıcı müdür davranışları ve meslektaş, sosyal ilişkilerde sıcaklık, ilgisiz öğretmen

davranışlarıdır. Bunlara bağlı olarak okul ortamında şekillenen açık, otoriter, çözülmüş ve kapalı iklim türlerinin ortaya çıktığı belirtilmiştir.

İlgili alanyazında, örgüt iklimi kavramı örgütsel yaşama dair birçok konu ile birlikte ele alınarak araştırmalara konu olmuştur (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009; Dunn ve Harris, 1998; Hoy vd., 1991; Hoy vd., 1990; Günbayı, 2005; Kessler, Spector, Chang ve Parr, 2008; Kline ve Boyd, 1991; Korkmaz, 2011; Özdemir, 2006; Schulte, Ostroff ve Kinicki, 2006; Sezgin ve Kılınç, 2011; Shaw, 2009; Thomasson, 2006; Williamson, 2007; Xiaofu ve Qiwen, 2007). Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Turan (1998), okul ikliminin destekleyici müdür davranışları boyutu ile öğretmenlerin bağlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna dikkat çekmiştir. Diğer bir çalışmada ise (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002) yüksekokul öğretmenlerinin okul iklimi yönelik duygu ve düşünce biçimleri, onların örgüte ve işgörelere güvenlerini etkileyen önemli bir değişken olarak ifade edilmiştir.

Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgütsel etkililik algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer araştırmada (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008); samimi ve olumlu bir iklimin bulunduğu eğitim kurumlarında örgütsel etkililiğinin daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilere ek olarak, yapılan araştırmalarda okulun sosyal atmosferinin okuldaki bireylerin davranış biçimlerine ve okulun genel olarak performansına ilişkin ipuçları içerdiği ifade edilebilir (Burton, Lauridsen ve Obel, 2004; Çalık ve Kurt, 2010; Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 1997; Tubbs ve Garner, 2008). Pozitif bir iklime sahip bir okullarda öğrencilerin davranışsal ve duyuşsal problemlerinin daha az görüldüğü (Hoy vd., 1991; Kuperminc, Leadbeater, Emmons ve Blatt, 1997); öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin desteklendiği (Haynes ve Comer, 1993; MacNeil, Prater ve Busch, 2009) ve öğretmenlerin mesleki memnuniyetinin ve iş doyumunun yüksek seviyelerde olduğu söylenebilir (Kline ve Boyd, 1991; Xiaofu ve Qiwen, 2007).

Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerin meta analiz yöntemiyle incelendiği bir çalışmada (Wang vd., 1997), öğrenci öğrenmesi üzerinde devlet politikaları ve öğrencilerin demografik değişkenlerinden daha çok okulun sosyo-kültürel yapısının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin öğrenme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip; okulun öğretim kalitesi, okul kültürü, sınıf iklimi, öğretmen ve öğrenci sosyal etkileşimi ve aile desteği gibi okulun sosyal iklimine dikkat çeken kavramlara vurgu yapılmıştır.

Son yıllarda birbirinden bağımsız eğitim araştırmalarının sayısında gözle görülür bir gelişme yaşanmaktadır (Ahn, Ames ve Myers, 2012; Card, 2012; Dinçer, 2014; Üstün ve Eryılmaz, 2014). Böyle bir durumun yaşanması, araştırmacıları bu eğitim araştırmalarını tasnif etmeye, eğilimlerini ve araştırma sonuçlarını değerlendirmeye ve sistematik araştırma sentezleri yapmaya yönlendirmektedir (Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamim ve Zhang, 2008; Allen, Chen, Wilson ve Hughes, 2009; Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Falchikov ve Goldfinch, 2000; Karadağ, Bektaş, Çoğaltay ve Yalçın, 2015; Metzger ve Wu, 2008; Şirin, 2005; Tenenbaum ve Ruck, 2007). Eğitim bilimleri alanında yayın yapan bilimsel dergiler bu yöndeki gelişmelere kayıtsız kalmamaktadır. Alanda birinci sınıf dergiler olarak ifade edilen *American Educational Research Journal (AERJ)*, *Educational Evaluation and Policy Analysis (EEPA)*, *Educational Researcher (ER)*, *Journal of Educational and Behavioral Statistic (JEBS)*, *Review of Educational Research (RER)*, *Review of Research in Education (RRE)*, *Journal of Educational Psychology (JEP)*, *British Journal of Educational Psychology (BJEP)*, *Educational Administration Quarterly (EAQ)*, *Educational Management Administration & Leadership (EMAL)* ve *Journal of Educational Administration (JEA)* gibi dergilerde son yıllarda araştırma sentezlerine yönelik çalışmalarda kayda değer bir gelişme yaşanmaktadır (Ahn vd., 2012). Bununla birlikte What Works Clearinghouse (WWC), The Best Evidence Encyclopedia (BEE), The Comprehensive School Reform Quality Center (CSRQ) ve The International Campbell Collaboration (C2) eğitimdeki araştırma sentezlerinin veya meta analiz çalışmalarının desteklenmesine yönelik önemli girişimler olarak örnek verilebilir. Ayrıca Türkiye’deki bazı süreli yayımlar ve akademik dergiler içerik analizi ve meta analiz konularında çalışmalar yayımlayarak yurt içinde araştırma sentezlerine yönelik çalışmalara ilginin artmasına katkıda bulunmaktadır.

Araştırmacılara ve uygulayıcılara birincil çalışmaların sınırlılığının ötesine geçmeye ve benzer çalışmaların uyum ve çeşitliliğini keşfetmeye izin veren meta analiz yöntemi (Davies, 2000), mevcut deneysel alanyazının sentezlenmesi ve bilimsel bilginin gelişimine destek olması yönüyle güçlü bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Card, 2012). 1980’li yıllarda özellikle psikoloji, eğitim ve tıp bilimleri gibi disiplinlerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlayan meta-analiz (Shelby ve Vaske, 2008), farklı zamanlarda ve yerlerde yapılmış aynı konuya ilişkin bağımsız çalışmaların deneysel bulgularının birleştirilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılan istatistiksel işlemleri içeren nicel bir yaklaşımdır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Bilimsel bilginin gelişimi, birincil çalışmalardan elde edilen bilgilerin sistematik birikimine dayalıdır. Biriken bilgilerin özetlenmesi ve bütünleştirilmesi için üst bir senteze ihtiyaç duyulmaktadır (Card, 2012; Chan ve Arvey, 2012). Meta analiz yöntemi, alanda biriken bilimsel çalışmaların sonuçlarını özetlemek için etkili bir yol sunmaktadır. Ayrıca, sosyal çalışmalar ve politikalara yönelik bilgileri sentezleyerek nitelikli bilgi birikimine katkı sağlayan meta analiz yöntemi (Littell, Corcoran ve Pillai, 2008), geleneksel araştırma sentezlerinin ötesinde daha özel ve orijinal bir anlam içermektedir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009). İlk olarak, çeşitli birincil çalışmalardan elde edilen verileri bütünleştirerek meta analitik çalışmalarda daha büyük örneklemelere ulaşılmaktadır. İkinci olarak, meta analiz araştırmacılara etki büyüklüğünü etkileyebilen diğer unsurları kontrol altına alabilmeyi mümkün kılmaktadır. Üçüncü olarak ise, meta analiz aracılığıyla bireysel çalışmalarda incelenemeyen araştırma modellerinin daha kapsamlı olarak test edilmesi ve araştırma olasılıklarının keşfedilmesine olanak tanınmaktadır (Chan ve Arvey, 2012).

Okul iklimi konusundaki araştırmalar, pozitivist bir bakış açısıyla genellikle nicel araştırma yöntemlerine bağlı veri toplama araçlarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010; Şişman, 2007). Bu nicel çalışmaların; araştırma metodolojilerinin, evren ve örneklemelerinin ve bulgularının birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bu sebeple, çalışmalar sonucu oluşan bilgi yığınına yorumlamak ve yeni çalışmalara yol açmak için kapsayıcı ve güvenilir nitelikte, araştırmacılara geniş bakış açısı sunan üst çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004; Chalmers, Hedges ve Cooper, 2002). Birbirinden bağımsız çalışmaların deneysel sonuçlarının bütünleştirerek daha kapsamlı ve salt bilgi birikimini ortaya çıkarmaya yardımcı olan meta analiz yöntemi (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009; Card, 2012; Cooper vd., 2009; Glass, 1982), bu yönde oluşan ihtiyacı önemli ölçüde karşılamaktadır.

Okul iklimi konusunu çeşitli değişkenlerle inceleyerek bütüncül bir bakış açısı sunan meta analiz araştırmaları bulunmasına rağmen (İşçi, Çakmak ve Karadağ, 2015; Parker vd., 2003; Wang vd., 1997), yurt içinde sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (İşçi vd., 2015). Bu bağlamda, bu çalışmanın yurt içi örnekleme kapsamında öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini kapsamlı bir bakış açısıyla incelemesi ve ilgili konu bağlamında araştırmalara farklı bir bakış açısı sağlaması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlerine göre incelenmesi ve bu konu hakkında daha kapsamlı, bütüncül ve sistematik bilgilerin edinilmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, meta-analiz yöntemi aracılığıyla öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bu konuya yönelik genel bir görüş elde etmektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerinin okul iklimi algılarını belirleyen nicel çalışmalar bir araya getirilecektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere meta analitik analizler aracılığıyla cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çalışmaların (i) yayım yılı, (ii) yayım türü, (iii) örneklem bölgesi, (iv) uygulandığı eğitim kademesi ve (iv) çalışmalarda kullanılan ölçek türleri öğretmenlerin okul iklimi algılarını etkileyen cinsiyet değişkeni için moderatör bir değişken midir?
3. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları branşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Çalışmaların (i) yayım yılı, (ii) yayım türü, (iii) örneklem bölgesi, (iv) uygulandığı eğitim kademesi ve (iv) çalışmalarda kullanılan ölçek türleri öğretmenlerin okul iklimi algılarını etkileyen branş değişkeni için moderatör bir değişken midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini ortaya çıkaran çalışmalarını gözden geçirmek ve böylece bu konu hakkında genel bir görüş elde etmek için planlanmıştır. Öğretmenlerin okulu algılama biçimleri; onların duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendiren ve aynı zamanda performanslarını etkileyen önemli bir etkidir. Bu yönüyle öğretmenlerin okula yönelik bağlılığını ve mesleki memnuniyetini önemli ölçüde etkileyen okul iklimi konusu, araştırmaya konularının odak noktasını oluşturduğu görülmektedir. Okul iklimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, sıklıkla demografik değişkenlerin iklim üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı çalışılmıştır. Bu durum, katılımcıların demografik değişkenlerinin okul iklimi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin demografik değişkenlerinin iklim üzerindeki etkisini daha kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla irdelenmesi ve buna yönelik genel eğilimin belirlenmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan ilgili alanyazın incelendiğinde yurt içinde öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul iklimi algısını kapsamlı bir bakış açısıyla inceleyen bu çalışmanın, akademik bir boşluğu doldurarak alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki görüşlerini inceleyen bireysel çalışmalarda sunulan istatistiksel verilerin meta analiz yöntemiyle birleştirilmesi, konuyla ilgili hem daha geniş kapsamlı bir araştırmanın ortaya çıkmasını hem de konuyla ilgili büyük resmi görmemizi sağlayacaktır. Ayrıca, bir içerik analizi yöntemi olarak nicel çalışmaların istatistiki verilerini birleştirmeyi amaçlayan meta analiz yönteminin, yurt içinde ve eğitim bilimleri alanında henüz yeteri kadar çalışılmadığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmada kullanılan meta analiz yönteminin, eğitim alanında meta analiz çalışması yapmayı düşünen araştırmacılara yardımcı olacağı ve belirli bir konu veya alanının sentezlenmesinde önemli bir rolü üstlenen meta analiz çalışmalarının yaygınlaşmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Öte yandan bu araştırmanın, okulun psikolojik havasını etkileyen değişkenlerden biri olarak politika yapıcılara, okulların sosyal, kültürel ve psikolojik iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini bütüncül bir yaklaşımla sunması açısından gerekli bilgileri sağlayacağı, okul ortamını iyileştirici tedbirler alınmasına yardımcı olacağı ve bu sayede eğitimde kaliteyi artırma çalışmalarına katkı getireceği umulmaktadır. Son olarak bu çalışmanın okul yöneticilerine okul ortamının öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik fikir vereceği ve okul yöneticilerinin okulun psikolojik havasını iyileştirmeye yönelik uygulamalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların (i) nicel araştırma kurallarına uygun bir şekilde gerçekleştirildiği, (ii) bulgularının objektif bir şekilde raporlaştırıldığı ve (iii) ölçme araçlarının ve izlenen yöntemin araştırmanın amacına uygun yapılandırıldığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sebeple, araştırma sonucunda elde edilen bulguların yorumlanmasında bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır:

1. Meta-analiz araştırmalarında, yayımlanmış veya yayımlanmamış tüm araştırmalara ulaşmak amaçlanmaktadır. Ancak, bu çalışmada sadece yayımlanmış araştırmalar analize dâhil edildi.

2. İlgili alanyazın incelemesi sonucunda, YÖK Tez Merkezi veri tabanında zaman sınırlandırması sebebiyle bazı çalışmalara erişilemedi.
3. Bu araştırmada, okul ikliminin boyutları dikkate alınarak analizler gerçekleştirildi. Okul ikliminin genel puanları üzerinden analiz yapılan çok az çalışma olduğu için bu veriler analize dâhil edilmedi.
4. Bu araştırma meta-analiz tarama yönteminin genel sınırlılıklarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Meta Analiz: Okul İklimini belirlemeye yönelik bireysel araştırmaları bir araya toplayıp çalışmaların bulgularını sentezleyerek ortak sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir içerik analizi yöntemidir.

Etki Büyüklüğü: İki değişken arasındaki istatistiksel farklılığın büyüklüğüdür. Bu çalışmada öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre okul iklimi algısındaki farklılığın büyüklüğü incelenecektir.

Örgüt İklimi: Örgüte kimliğini kazandıran, işgörenlerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir.

Okul İklimi: Katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen okul çevresinin, okuldaki ortak davranışa ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgüt iklimi, okul iklimi ve meta analiz kavramlarına ilişkin kuramsal bilgiler sunulmuştur.

2.1. Örgüt İklimi Kavramı

Örgütlerin sembolik yönünü vurgulayarak insanların düşüncelerini ve davranışlarını şekillendiren, hemen göze çarpmayan, anlaşılması zor ve soyut yapılar örgüt alanyazınında önemli bir araştırma konusudur (Owens ve Valesky, 2014). Sosyal yaşamda insanlar yaşamlarının önemli bir bölümünü, okullar, kamu daireleri, şirketler gibi örgütsel çevrelerde geçirmektedirler. Örgütler, toplumsal çevreye egemen olduğu ve toplumsal yaşamı derinden etkilediği için çalışanlarının ve bu doğrultuda toplumsal çevredeki bireylerin davranışlarını belirlemesi bakımından önemli bir yere sahiptir (Tagiuri, 1968).

Örgütler, belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kururlar ve varlıklarını devam ettirirler (Aydın, 2007). Örgütlerdeki bireylerin tutum ve davranışları, örgütsel performansın ve etkililiğin artırılmasında birincil etken olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple, insan kaynağının örgütsel amaçların gerçekleştirilmesindeki önemi ortaya çıkmaktadır (Arslan, 2004). Yönetimde insan faktörünün önemi, ilk olarak 1920’lerde Elton Mayo ve ekibinin çalışma koşullarının işgören verimliliği üzerindeki etkisini belirlemek üzere gerçekleştirdiği Hawthorne araştırmalarıyla başlamıştır. Bu araştırmalarla birlikte, örgütlerin yönetim anlayışında insan faktörünün önemi ve değeri fark edilmeye başlanmıştır (Halis ve Uğurlu, 2008). Daha sonrasında 1930 ve 1940’lı yıllarda örgütlerin psikolojik, kültürel ve sembolik

yönüne vurgu yapan yönetim bilimciler (örneğin; K. Levin, C. Barnard, P. Selznick), yönetimde insan ilişkileri yaklaşımının gelişimine yardımcı olmuşlardır (Şişman, 2007). 1950'lerin sonlarında ise örgüt iklimi kavramı; örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar için çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanmıştır (Ertekin, 1978).

Örgüt çalışanlarının içsel durumu, onların davranışlarının anlaşılmasında önemli bir faktördür. Böylece çalışanların zaman içerisinde deneyimleri aracılığıyla geliştirdikleri öğrenmeleri, örgütsel olaylara nasıl tepki gösterileceğini belirlemektedir (Owens ve Valesky, 2014). Örgütsel çevreyi ve bu çevrenin davranışlar üzerindeki etkisini tanımlamak için teorik olarak geçerli, anlamlı ve uygulanabilir bir kavrama ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, örgüt iklimi kavramı gündeme gelmektedir. Örgüt iklimi, örgüt üyelerini ve onların örgütsel davranışlarını anlamak için önemli bir değişken olarak görülmektedir (Tagiuri, 1968).

İklim alanyazının temelleri, Kurt Lewin'in (1951) *Alan Teorisi* 'ne dayanmaktadır. Lewin alan teorisini basit bir fonksiyon ile açıklamaktadır (Denison, 1996):

$$B = f(P, E)$$

$$\text{Davranış} = f(\text{birey, çevre})$$

Lewin'in alan teorisine göre, sosyal dünya düzenli bir şekilde "davranışlara, bireylere ve çevrelere" ayrılmıştır. Bu sebeple, “*kişiler, doğası gereği, analitik olarak sosyal bağlamdan ayrılmalıdır*” görüşü ileri sürülmüştür. Bu bakış açısı, iklim alanyazınında önemli oranda kabul edilmektedir. Lewin'in alan teorisi mantığına göre; bireyler analitik olarak çevreden bağımsızdır. Ancak kültür araştırmalarının temellerinin atıldığı ve daha sonraları iklim araştırmalarına da yön veren sembolik etkileşimci bakış açısı ile sosyal yapı yaklaşımına göre; birey çevreden ayrı düşünülemez, sosyal sistemler çevreyle etkileşim içerisinde ve birey, çevre ve örgüt arasında karşılıklı ilişkiler bulunmaktadır (Denison, 1996).

Çalışma çevresinin çeşitliliği üzerine çalışan sosyal bilimciler tarafından 1950'lilerin sonlarında iklim kavramı gündeme gelmiştir (Hoy vd., 1991). Bu zamandan beri, çeşitli araştırmalarla örgüt çalışanlarının kişisel davranışları üzerinde örgüt özelliklerinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır (Schneider ve Barlett'ten aktaran Van Houtte, 2005). Ayrıca 1960'ların ilk zamanlarında Gilmer (1961), örgütlerin sadece fiziksel özellikleri bakımından değil ayrıca insanların davranışları ve tutumları bakımından farklılaştığını ifade ederek iklim kavramına dikkat çekmiştir.

Davranışlardaki çeşitliliğine açıklama getirmek için iklim gibi benzer anlamlar taşıyan birçok terim kullanılmaktadır. Tagiuri (1968) bireylerin veya grupların davranışlarının nedenlerini açıklamak amacıyla çevre teriminden veya daha özel olarak alan, davranış ortamı, durum, ortam veya şartlar terimlerinden daha geçerli bir kavram olarak iklim teriminin kullanılmasını tercih etmiştir. Bu terimle benzer anlamları çağrıştıran bazı terimler de bulunmaktadır: ekoloji, çevre, kültür, sosyal sistem ve atmosfer (Tablo 1).

Tablo 1

İklim ile İlişkili Terimler

<i>Ekoloji</i> (fiziksel çevre, materyal)	}	}	İklim
<i>Ortam</i> (sosyal: kişilerin veya grupların gerçek yapısı)			
<i>Sosyal sistem</i> (sosyal: kişilerin veya grupların ilişki modelleri, örgütsel yapı)			
<i>Kültür</i> (sosyal: anlamlar sistemi, inançlar)			
Alan	}	}	İklim
Davranış ortamı			
Durum			
Şartlar			
Ortam	}	}	İklim

Kaynak: Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds). *Organizational climate* (pp. 9-32). Boston: Harvard University.

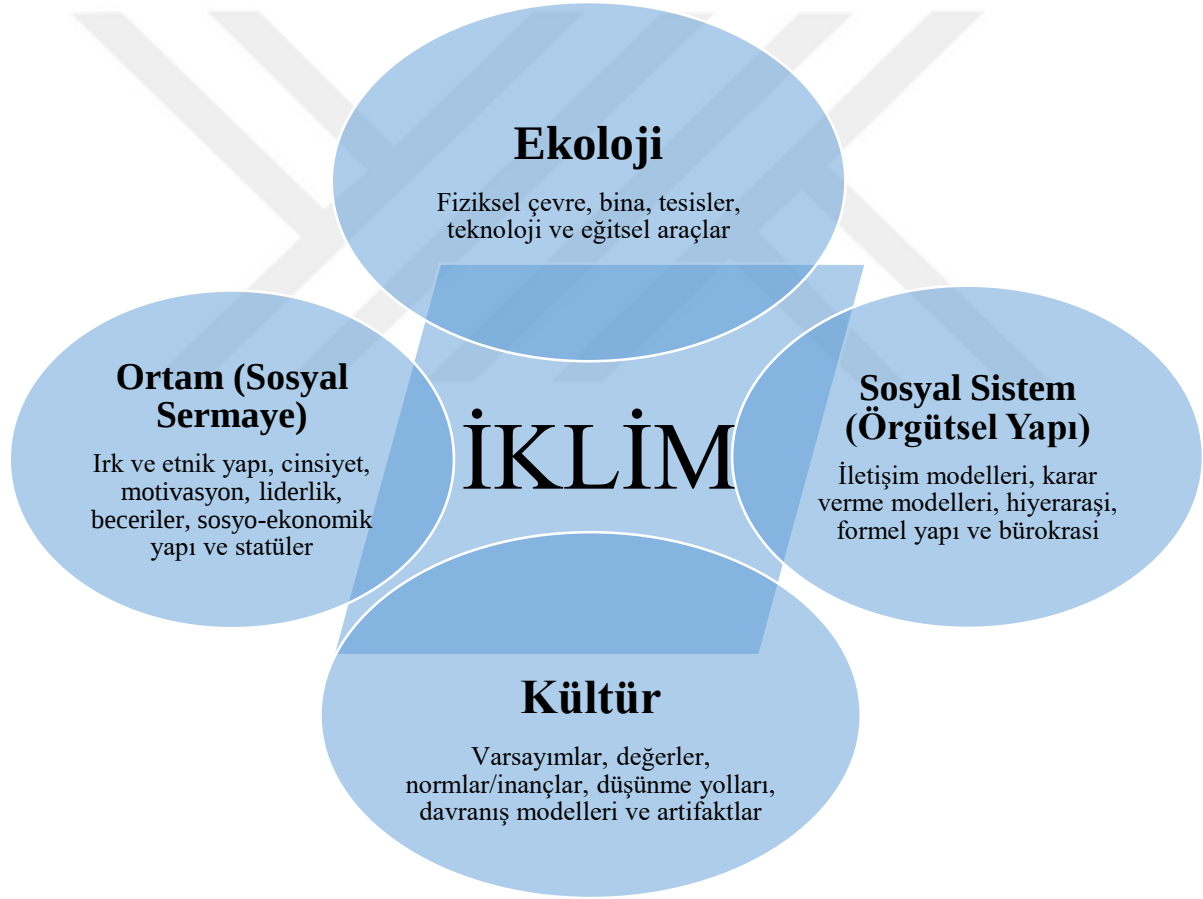
Örgüt iklimi, örgütlerdeki bireylerin tutumlarına etkisi ve örgütsel davranışın analiz edilmesi ve anlaşılmasında büyük önem arz etmektedir. (Turan, 1998). İlk olarak örgütsel hayatın kalitesini ifade etmek için genel bir kavram olarak kullanılmış olan örgüt iklimi (Hoy vd., 1991), bireylerin örgütlerine ilişkin tutum ve davranışları ile yakından ilişkilidir (Buluç, 2013). Bursalıoğlu'na (2008) göre örgüt iklimi, örgütün “amaç, yapı, süreç ve hava (iklim)” şeklinde örgütü açıklamak için kullanılan dört boyuttan biri olarak değerlendirmiştir. Bursalıoğlu (2008) iklimi, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünü olarak ele almıştır. Alanyazında yer alan bazı temel çalışmalar; iklim kavramının tanımı, teorik temelleri, örgütsel yapının doğası ve iklim çalışmalarının ilk deneysel bulgularını ortaya koymuşlardır (Anderson, 1982; Denison, 1996; Gilmer, 1961; Hellriegel ve Slocum, 1974; Hoy vd., 1991; James ve Jones, 1974; Joyce ve Slocum, 1979; Litwin ve Stringer, 1968; Payne ve Pugh, 1976; Schneider, 1990; Tagiuri ve Litwin, 1968).

Örgüt iklimi, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Gilmer'e (1961) göre, örgüt iklimi “örgütlerde bireylerin davranışlarını etkileyen ve örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran özellikler bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Gilmer (1961) ve Gallerman (1960) örgüt iklimini kişilik tiplerine benzer olarak incelemişlerdir. Gallerman'dan aktaran Ertekin'e (1978) göre, bu kişiliğin oluşmasında (i) örgütün ekonomik durumunun, (ii) tarihsel etmenlerinin ve (iii) örgüte egemen olan bireylerin etkili olduğu söylenebilir.

Yurt içinde örgüt iklimiyle ilgili öncü çalışmayı gerçekleştiren Ertekin'e (1978) göre örgüt iklimi; (i) örgüte kimliğini kazandıran, (ii) çalışanların davranışlarını etkileyen, (iii) çalışanlar tarafından algılanan ve (iv) örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir. Şişman'a (2007) göre ise iklim, bir örgütün çalışanlarının işyerlerini algılayış biçimleridir. Forehand (1968) örgüt ikliminin birbiriyle ilişkili üç değişken setini içerdiğini ileri sürmüştür. Bunlar; (i) örgütün dış özellikleri, mekan yapısı gibi *çevre değişkenleri*, (ii) bireylerin mesleki durumlarıyla beraberinde getirdiği beceriler, tutumlar ve davranışlar gibi *kişisel değişkenler* ve (iii) kişisel ve çevre değişkenlerinin ortaklaşa belirlediği memnuniyet, mesleki motivasyon ve verimlilik gibi *bağımlı (sonuç) değişkenler* olarak ifade edilmektedir. İklim, çevresel ve kişisel değişkenler arasındaki etkileşim olarak görülebilir (Forehand, 1968).

Örgüt iklimine kapsamlı ve bütüncül olarak yaklaşan Moran ve Volkwein'e (1992) göre örgüt iklimi; (i) çalışanların özerklik, güven, uyum, destek, kabul etme, yenilik ve adalet gibi boyutları bakımından örgütleri hakkındaki kolektif algılarını kapsayan, (ii) çalışanların etkileşimleri tarafından oluşturulan, (iii) ortamın yorumlanmasına yönelik temel bir işlev gören, (iv) örgüte hâkim olan normları, değerleri ve davranışları yansıtan ve (v) çalışanların davranışlarının şekillendirilmesinde belirleyici bir etkiye sahip olan ve nispeten bir örgütü diğer örgütlerden ayıran dayanıklı niteliklerdir. Öte yandan Forehand ve Gilmer'den aktaran Tagiuri (1968) ise örgüt iklimini; (i) örgütü öteki örgütlerden ayıran, (ii) zaman içerisinde oldukça dayanıklı ve (iii) örgütteki bireylerin davranışlarını etkileyen özellikler dizisi toplamı olarak ifade etmişlerdir. Pritchard ve Karasick'ten aktaran James ve Jones (1974) çok sayıda tanımı inceleyerek genel bir örgüt iklimi tanımı yapmışlardır: Onlara göre örgüt iklimi, (i) örgütün üyelerinin, özellikle üst yönetimin, davranışları ve politikalarından meydana gelen, (ii) örgüt üyeleri tarafından algılanan, (iii) ortamın yorumlanmasında ve hissedilmesinde temel bir unsur olarak hizmet eden ve (iv) etkinlikleri ve uygulamaları yönlendirmede bir baskı kaynağı olarak işlev gören örgütü diğer örgütlerden ayıran iç çevresinin nispeten dayanıklı niteliklerdir.

İklim ile ilgili ilk çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılardan Tagiuri'ye (1968) göre örgüt iklimi, (i) çalışanlar tarafından deneyimlenen, (ii) onların davranışlarını etkileyen ve (iii) belirli özellikleri bakımından diğer örgütlerden farklı kılan bir örgütün iç çevresinin nispeten kalıcı ve dayanıklı niteliği olarak tanımlanabilir. Tagiuri (1968) okul iklimi çalışmalarının genel yapısının daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve araştırılması amacıyla rasyonel bir sınıflandırma sistemi geliştirmiştir. Tagiuri iklimi, bir örgütteki bütün çevrenin niteliği ile ilgili genel ve soyut bir kavram olarak tanımlamıştır. Tagiuri'nin çalışmasına göre, örgüt iklimi dört boyuttan oluşmaktadır: (i) ekoloji, (ii) ortam, (iii) sosyal sistem ve (iv) kültür (Şekil 1).



Şekil 1. Örgüt ikliminin boyutları. Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2014). *Organizational behavior in education leadership and school reform* (10th Ed.). Edinburgh Gate Harlow, Pearson.

1. *Ekoloji* örgütteki fiziksel ve materyal unsurlara işaret etmektedir. Örneğin; büyüklük, yaş, tasarım, tesisler ve binanın/binaların fiziksel şartları. Ayrıca bu kavram, örgüt çalışanları tarafından kullanılan teknolojiyi de çağrıştırmaktadır: Masalar ve sandalyeler, yazı tahtası, asansörler ve örgütsel etkinlikleri gerçekleştirmek için kullanılan her şey dâhil edilebilir.

2. *Ortam* örgütün sosyal yönünü vurgulamaktadır. Bu durum, örgüt içerisindeki insanlarla ilişkili neredeyse her şeyi içermektedir. Örneğin, ne kadar insan olduğu ve onların ilgi alanlarını. Örnek olarak okul incelendiğinde bu boyut; okuldaki bireylerin ırk ve etnik durumunu, öğretmenlerin maaş oranlarını, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını, öğretmenlerin eğitim seviyelerini, yetişkinlerin moral ve motivasyonunu ve okulda yatılı kalan öğrencileri, mesleki memnuniyeti ve örgütteki insanların diğer özelliklerini içermektedir. Diğer bir deyişle, bu boyut örgütün "sosyal sermayesini" simgelemektedir.

3. *Sosyal Sistem (Örgütsel Yapı)* örgütün örgütsel ve idari yapısına işaret etmektedir. Bu boyut okulun örgütsel yapısı, karar verme yöntemleri, insanlar arasındaki iletişim modelleri ve daha fazlasını içermektedir.

4. *Kültür* örgüt içerisindeki bireylerin düşünme yollarına, değerlerine, inanç sistemlerine ve normlarına işaret etmektedir.

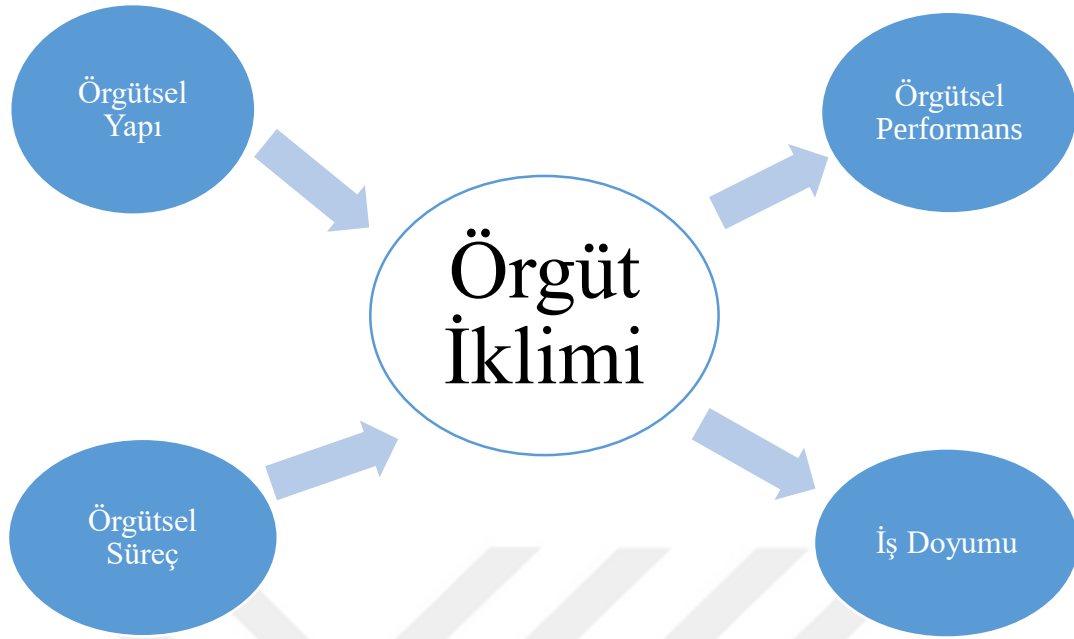
Örgüt ikliminin çeşitli araştırmacılar tarafında sıklıkla çalışılmasına ve önemli bir araştırma konusu olmasına ilişkin sayısız sebep bulunmaktadır. *İlk sebep*, iklim ve diğer örgüt değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik çok sayıda kanıtın olmasıdır. Diğer yapılarla bu ilişkiler, örgüt olgusunun tahmin edilmesine ve anlaşılmasına yardım etmektedir. *İkinci sebep*, mikro ve makro analiz düzeylerini birleştirmek açısından araştırmacıların ihtiyaçlarına karşı duyarlı bir yapıya sahiptir. *Üçüncü sebep*, iklim örgüt geliştirme çabaları için kritik bir yapıyı temsil etmektedir. *Dördüncü sebep*, örgüt iklimi bireylerin motivasyonunu ve davranışını önemli ölçüde etkilemektedir. *Beşinci sebep*, deneysel çalışmalar iklimin örgütsel performans üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak *altıncı sebep* ise, iklim statik bir yapıdan ziyade daha dinamik bir yapıya doğru "örgütün" yapısal niteliklerine yönelik bakış açılarını içermektedir (Moran ve Volkwein, 1988).

Örgütlerin formel ve informel ilişki ağı, çalışanların kişilik özellikleri ve liderlik durumu iklim algısını etkileyen önemli değişkenlerdir. Örgüt ortamının ve atmosferinin örgütsel davranış üzerinde önemli bir etkisi olduğu çeşitli araştırmalarla doğrulanmaktadır. Örgüt alanyazında görülen sayısız iklim çalışmaları, iklim ile örgütsel davranış arasındaki yakın

ve güçlü ilişkileri ortaya çıkarmaktadır (Hellriegel ve Slocum, 1974; Hoy vd., 1991; James ve Jones, 1974; Litwin ve Stringer, 1968; Payne ve Pugh, 1976; Tagiuri ve Litwin, 1968).

Örgüt iklimi konusu, başlangıçta özellikle örgüt psikolojisi alanında çalışan araştırmacıların örgütsel etkililiği açıklamak için üzerinde çalıştıkları bir konu olmuştur. Araştırmaların temelindeki varsayım, örgütsel iklim yönünden örgütler arasında bazı farklılıkların olabileceği ve bu farklılıkların da örgütsel etkililikte belirleyici bir etkiye sahip olduğu şeklindedir (Moran ve Volkwein, 1988). Örgüt ikliminin örgütsel etkililiğin temel belirleyicileri arsında yer aldığına dair çeşitli bulgulara rastlanmaktadır (Karadağ vd., 2008; Wei, 2003). Bu bağlamda açık ve destekleyici bir örgüt iklimi, örgütlerde hem etkililiği hem de motivasyonu artıran bir özelliğe sahiptir (Çelik, 2012).

Çalışanların iş doyumu, motivasyonu veya mesleki memnuniyeti, örgüt iklimi ile yakından ilişkilidir. Çalışanların örgüt ortamına veya iklimine yönelik algıları, onların mesleki memnuniyet düzeylerini ve iş doyumlarını ortaya çıkarmada yardımcı olabilir (Owens ve Valesky, 2014). Örgüt iklimi ile motivasyon arasındaki ilişkilerin incelendiği öncü çalışmada (Litwin ve Stringer, 1968), çalışanların örgüt iklimi algısı ile motivasyonu arasında güçlü ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı sosyo-kültürel ortamlara sahip örgütlerdeki işgörenlerin iş doyumları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Sonuç olarak örgüt ikliminin çalışanların performanslarını, etkinliklerini, verimliliklerini, iç ve dış çevreyle olan etkileşimini etkilediği ve çalışanları motive ederek onların iç ve dış çevreyle olan etkileşim düzeylerini yükselttiği araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir (Arslan, 2004; Gök, 2009; Litwin ve Stringer, 1968; Paknadel, 1988; Schulte, Ostroff ve Kinicki, 2006; Xiaofu ve Qiwen, 2007) (Şekil 2).



Şekil 2. Örgüt iklimi ile iş doyumu ve performans arasındaki ilişki. Lawler, E. E., Hall, D. T., & Oldham, G. R. (1974). Organizational climate: Relationship to organizational structure, process and performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 11(1), 139-155.

Örgütsel havanın önemini vurgulayan McGregor'a (1960) göre, uygun ortam veya iklim olmadığı sürece insan yönetimindeki en dikkatli hazırlanmış politika ve kuralların veya önderlik ve denetim sürecindeki en çağdaş yöntemlerin astlar tarafından sömürü ve hile olarak yorumlanma olasılığı yüksektir. Aynı politika ve kuralların benzer düzeydeki örgütlere uygulanmasına rağmen farklı sonuçlar vermesinin temel nedeni de örgütlerin sosyo-kültürel ortamlarıdır (McGregor, 1960). Örgütlerdeki yöneticilerin liderlik anlayışlarının; özel anlamda çalışanların duygu ve düşüncelerini genel anlamda ise örgütsel iklimi derinden etkilediği araştırma bulgularıyla desteklenmiştir (Ekvall ve Ryhammar, 1998; Hallinger ve Heck, 1998; Koene, Vogelaar ve Soeters, 2002).

2.2. Okul İklimi Kavramı

Eğitim kurumları gibi insan ağırlıklı örgütlerde insan davranışları, örgüt ortamını oluşturan önemli bir faktördür (Taymaz, 2009). Bir yaşam alanı olarak okullardaki kişiler arası ilişkilerin niteliği, okulun genel atmosferini oluşturmada temel etmen olduğu söylenebilir (Şişman, 2013). Okul, insanlar tarafından sonradan oluşturulan sosyal bir gerçekliktir.

Okullar, esas itibarıyla rasyonel olmayan sistemlerdir. Bu nedenle okulların, her şeyden önce kültürel oluşumlar olarak ele alınıp çözümlenmesi gerekmektedir. Okul yaşamında ve okulla ilgili süreçlerde değerlerin ve sembollerin önemli bir yeri vardır. Bunlar, okuldaki eylem ve faaliyetlere yol göstermektedir (Şişman, 2013).

Halpin (1966) her bir okulun sosyal çevresinin farklı ve onu diğerlerinden ayıran birtakım özelliklerinin olduğunu ileri sürmüştür. Bazı okullarda, öğretmenler, diğer çalışanlar ve öğrenciler keyiflidirler ve çalışmaktan memnundurlar; diğer okullarda ise, tamamen bir karmaşa ve hoşnutsuzluk hâkimdir. Çünkü okul müdürü güvenilir değildir, mesleki yeterliğini ve otoritesini gizlemeye çabalar. Öte yandan bazı okullarda ise, ne huzur ne de karmaşa vardır. Bu okullarda, öğretmenler, yöneticiler ve öğrencilerin başrollerde olduğu bir oyun oynanmaktadır, gerçek dışı bir düzen vardır. Sonuç olarak, bir okuldan diğerine gittiğinizde; her bir okulun kendine özgü *kişiliği* ile karşılaşsınız. Bu noktada “*örgüt iklimi*” olarak tanımlanan kavram okulların kişiliğini ifade etmektedir. Bireylerin kişiliğine karşılık örgütlerde iklim kavramı düşünülebilir. Diğer bir deyişle, birey için kişilik ne ise; örgüt için de iklim odur (Halpin, 1966). Her okulun kendine özgü kişiliği olduğu ve bu kişiliğin okuldaki insani ilişkilerin niteliğini belirlemede etkili olduğu ileri sürülmektedir. Diğer bir deyişle okul iklimi; öğrenci, öğretmen ve yöneticiler başta olmak üzere tüm toplumun okula yönelik genel duygularını ifade etmek için kullanılmaktadır (Şişman, 2007; Welsh, 2000).

Okul iklimine ilişkin birbirinden farklı birçok tanımın yapıldığı ve belirli bir tanım üzerine bir anlaşma sağlanamadığı söylenebilir (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, formel ve informal örgüt, üyelerin kişilikleri ve bunu etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir (Hoy ve Miskel, 2010). Maloy ve Seldin’den aktaran Kılınç (2014) okul iklimini, “koridorlarda yüründüğünde, sınıflarda veya oyun alanlarında okul toplumu tarafından deneyimlenen ve hissedilen atmosfer” olarak tanımlamaktadırlar. Ulusal Okul İklimi Konseyi (The National School Climate Council [UOİK], 2007) ise, okul iklimine yönelik daha kapsamlı ve işlevsel bir tanım yapmıştır. Bu tanıma göre okul iklimi, insanların okul yaşamına ilişkin deneyimlerine dayanmaktadır ve normları, hedefleri, değerleri, kişiler arası ilişkileri, öğretme-öğrenme sürecini ve örgütsel yapıları içeren genel bir yapıyı yansıtmaktadır (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D’Alessandro, 2013).

İklim kavramı, eğitimde okul etkililiği ve reform hareketinin bir bileşeni olarak incelenmektedir. Örneğin okul iklimi; güçlü bir liderlik, yüksek performans beklentileri,

güvenli ve düzenli bir ortam, temel beceriler ve öğrenci gelişimini izleme sisteminin temel alındığı Edmond'un (1979) etkili okullar modelinin temel bir bileşenidir. Bu anlayışın temel amacı, akademik ve sosyal başarıyı teşvik eden bir okul iklimi oluşturmaktadır (Hoy vd., 1991). Dellar (1998) okul ikliminin yönetilmesi ile okul geliştirme çalışmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada, mesleki gelişimin desteklenmesi ve okul çalışanlarının tutum ve davranışlarının değiştirilmesi sürecinde okul ikliminin oldukça önemli bir rol oynadığı ileri sürülmüştür. Öte yandan bir başka çalışmada (Sarason'dan aktaran MacNeil, Prater ve Busch, 2009), okulların kültürünü ve iklimini dikkate almadan gerçekleştirilen yapısal okul reformu değişikliklerinin beklenen başarıyı sağlayamadığı ileri sürülmektedir.

Hoy (2003) okul ikliminin (i) okulun fiziksel özellikleri, (ii) okul toplumu üyelerinin kültürel ve demografik altyapısı, (iii) çalışanlar arasındaki ilişkilerin niteliği ve (iv) okulda hâkim olan paylaşılan normlar, değerler ve inançlar gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini ifade etmektedir. Öğretme ve öğrenme süreci, temel olarak ilişkilere dayanmaktadır. Bu yönüyle okullardaki ilişkileri şekillendiren normlar, hedefler, değerler ve etkileşim modelleri, okul ikliminin temel bir alanını temsil etmektedir (Thapa vd., 2013).

Okul iklimi, öğretmenlerin genel çalışma çevresine ilişkin algılarına işaret eden; ayrıca formel ve informal örgüt, çalışanların kişilikleri ve okul müdürünün liderlik stili gibi değişkenlerden etkilenen geniş bir terimdir (Hoy, 1990). Okul iklimi, öğretmenlerin çalışma ortamına ilişkin algılarını ifade etmektedir. Daha spesifik olarak, iklim öğretmenlerin ve yöneticilerin kolektif algılarına dayalı çalışma ortamının ölçülebilir özellikler setidir. Bu algılar güçlü bir şekilde yöneticilerin liderlik yaklaşımından etkilenmektedir. Aslında okul iklimini etkileyen en önemli kişi, okul yöneticisidir. Liderlik uygulamaları, formel ve informal örgüt üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Hoy ve Clover, 1986). Gültekin'in (2012) araştırmasına göre, dönüştürücü ve destekleyici liderlik davranışları ile olumlu okul iklimi arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları, okul ikliminin oluşturulmasında ve şekillendirilmesinde belirleyici bir role sahip olduğu düşünülebilir. Çeşitli araştırma bulguları bu ifadeyi destekler niteliktedir (Ayık ve Şayir, 2014; Bayrak, Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Hallinger ve Heck, 1998).

Moss'tan aktaran Glover ve Coleman (2005) okul iklimini, öğrencilerin öğretmenler ve yöneticiler tarafından koyulan kurallara göre farklı deneyimler yaşadığı öğrenme çevresinin sosyal atmosferi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda sosyal çevre, üç unsura ayrılabilir:

- İlişkiler -bağlılık, yakın ilişki ve öğretmen desteği,

- Kişisel gelişim veya amaç yönelimlilik -kişisel gelişim yönü,
- Sistem gelişimi veya sistem değişimi - çevre, kurallar ve ilkeler yönü

Bir okulu diğerinden ayıran ve çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler seti olarak belirtilen okul iklimi, çalışanlar tarafından deneyimlenen, onların davranışlarını etkileyen okul çevresinin sürdürülebilir niteliğiyle ilişkili kolektif algıya dayanmaktadır (Hoy, 1990). Okul iklimiyle ilgili çok kapsamlı bir derleme çalışması gerçekleştiren Cohen vd. (2009), neredeyse tüm araştırmacıların üzerinde anlaşma sağladığı ve açık bir şekilde okul iklimini açıklayan dört temel unsur olduğunu ileri sürmüşlerdir: (i) güvenlik, (ii) eğitim-öğretim, (iii) ilişkiler ve (iv) çevre (Tablo 2).

Okul ikliminin niteliği ile okul güvenliği arasında güçlü bir bağ vardır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Sosyal, duygusal, entelektüel ve fiziksel olarak güvenlik hissi, temel bir insan ihtiyacı olduğu için okullardaki güvenlik hissi, güçlü bir şekilde öğrenci öğrenmesini ve sağlıklı gelişimi desteklemektedir (Devine ve Cohen'den aktaran Thapa vd., 2013).

Dünya çapındaki birçok eğitim girişimi (örneğin; UNICEF, Bakanlıklar ve Enstitüler), öğrenci devamsızlığını önlemek, okul geliştirme çalışmalarını desteklemek, akran zorbalığıyla baş edebilmek ve güvenli ve destekleyici bir okul ortamı oluşturabilmek için okul iklimi reform çabalarına yatırım yapmaktadır (Thapa vd., 2013). Haynes ve diğerleri (1997) öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik açıdan gelişimlerinin desteklenmesi ve hayat boyu başarılı bir birey olmalarında okul ikliminin belirleyici bir unsur olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Tablo 2

Okul İkliminin Dört Temel Unsuru ve Alt Unsurları

Boyutlar
I. Güvenlik
a. <i>Fiziksel</i> (örneğin; kriz planı, açıkça belirlenmiş kurallar, kural ihlallerine yönelik açık ve tutarlı yaptırımlar, okul çalışanlarının fiziksel olarak kendilerini güvende hissetmesi, şiddete ilişkin tutumlar)
b. <i>Sosyal ve duygusal</i> (örneğin; bireysel farklılıklara ilişkin tutumlar, öğrencilerin ve yetişkinlerin fiziksel şiddete ilişkin tutumları, çatışma çözme yöntemleri, okul kurallarına yönelik inançlar)
II. Eğitim-Öğretim
a. <i>Öğretimin kalitesi</i> (örneğin; öğrenci başarısı için yüksek beklenti, tüm öğrenme stillerinin kullanımı, ihtiyaç duyulduğu anda yardım sağlanması, gerçek hayatla ilişkilendirilmiş öğretim, materyal kullanımı, “övgü ve ödül” gibi pekiştiricilerin kullanımı, öğretimsel liderlik, çeşitli öğretim yöntemleri)
b. <i>Sosyal, duygusal ve etik beceriler</i> (örneğin; sosyal-duygusal ve akademik öğrenmeye önem verme, çeşitlendirilmiş zekâ alanlarını kabul etme, disiplinler arası ilişkiler)
c. <i>Mesleki gelişim</i> (örneğin; öğrenmeyi desteklemek ve sürekli gelişmeyi sağlamak için kullanılan standartlar ve ölçümler, sistematik ve devamlı mesleki gelişim, öğrenme ile bağlantılı veri tabanlı karar verme süreci, okul sistemlerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin bu etkinliklerin olumlu ve yardımcı olduğuna ilişkin duyguları)
d. <i>Liderlik</i> (örneğin; zorunlu ve açıkça belirlenmiş vizyon, yönetsel ulaşılabilirlik ve destek, okul liderlerinin çalışanları onurlandırması)
III. İlişkiler
a. <i>Farklılıklara saygı</i> (örneğin; öğretmenler, yöneticiler ve personel arasındaki olumlu ilişkiler, olumlu yetişkin-öğrenci ilişkileri, olumlu-öğrenci-öğrenci ilişkileri, ortak karar verme, ortak planlama fırsatları, farklılıklara saygı duyma, öğrenme sürecine öğrenci katılımı, iş birliğine dayalı öğrenme)
b. <i>Okul toplumu ve işbirliği</i> (örneğin; karşılıklı destek ve sürekli iletişim, okul-toplum iş birliği, okulda karar sürecine ailelerin katılımı, öğretmenler ve aileler tarafından paylaşılan normlar, öğrenci-aile yardım programları)
c. <i>Moral</i> (örneğin; öğrencilerin öğrenmeye odaklanması, personelin işleri konusunda istekli ve hevesli olması, öğrencilerin yetişkinlerle iletişim halinde olması, öğrencilerin ve personelin okul hakkında iyi duygulara sahip olması gibi davranışlar)
IV. Çevre
(Örneğin; okulun temizliği, yeterli alan, materyal ve zaman gibi fiziksel yapı, eğitim programı dahilinde veya eğitim programı kapsamı dışındaki etkinlikler)

Kaynak: Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Bursalıoğlu (2008) örgütün dört boyutu olduğunu ifade ederek amaç, yapı, süreç ve hava (iklim) boyutlarına dikkat çekmiştir. İklim, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin bir ürünüdür. Eğitim örgütleri diğerlerine göre daha informal bir yapı ve hava içinde çalıştığı için kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği eğitim örgütleri için büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler arası güçlü ilişkiler, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin niteliğini etkileyeceği için öğrenci başarısında temel bir faktördür. Araştırmalara göre; öğretmenler ve yöneticiler arası ilişkilerin güçlü olduğu, katılımcı bir yönetim anlayışının benimsendiği ve destekleyici iklimin hâkim olduğu okullarda yüksek öğrenci başarıları gözlenmektedir. Olumlu bir okul iklimi iş birlikçi öğrenme, grup bağlılığı, saygı ve ortak güven gibi önemli durumları teşvik etmektedir. Bu durumlar öğrenme çevresini doğrudan geliştirmektedir (Finnan, Schnepel ve Anderson, 2003; Ghaith, 2003; MacNeil, Prater ve Busch, 2009).

Okul iklimi öğrencilerin psiko-sosyal gelişimi ve okula uyumu bakımından önemli bir değişkendir. Öğrencilerin okuldaki etkileşimleri ve deneyimleri, onların akademik başarısı ve hayattaki psiko-sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sağlıklı ve destekleyici okul ikliminin; (i) başarı motivasyonu, (ii) iş birliğine dayalı karar verme, (iii) eşitlik ve adillik, (iv) düzen ve disiplin, (v) ailenin dahil edilmesi, (vi) okul-toplum ilişkileri, (vii) öğrenci öğrenmesine yoğunlaşma, (viii) liderlik, (ix) kaynakların paylaşılması, (x) hoşgörü ve hassasiyet ve (xi) öğrenciler arası ilişkiler ile öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi önemli bileşenleri olduğu ifade edilebilir (Haynes vd., 1997).

Okul iklimi ile ilgili çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde; olumlu ve destekleyici okul ikliminin (i) öğrenme motivasyonunun güçlendirilmesinde, (ii) akademik başarı üzerinde sosyo-ekonomik durumun olumsuz etkisinin hafifletilmesinde, (iii) güvenli okul kapsamında şiddet, cinsel taciz ve saldırganca davranışların önlenmesinde ve (iv) gençlerin olumlu bir benlik algısı geliştirmelerinde, mutlu bir yaşam sürmelerinde ve hayat boyu öğrenme becerisi geliştirmelerinde önemli bir etkisinin olduğu öne sürülmektedir (Thapa vd., 2013).

2.2.1. Okul İkliminin Boyutları

İklim araştırmacıları, iklimin tanımlanması, boyutlandırılması ve ölçülmesinde genellikle farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Bu durumun temel sebebi, ikliminin nesnel göstergelerinin birkaç etmene sığmayacak kadar geniş ve örgütün psikolojik çevresinin çok karmaşık olmasıdır (Genç ve Karcıoğlu, 2000). Özellikle insan faktörünün ön planda olduğu eğitim örgütlerinde, iklimi ölçmek ve boyutlandırmak çok güçtür (Owens ve Valesky, 2014). İşin niteliği, konumu, çalışanların değer yargıları ve nitelikleri, yönetim politikaları, kurallar, ilkeler ve yönetmelikler, değerler, liderlik stili, denetim uygulamaları, öğrenci-öğretmen

ilişkileri gibi birçok değişkenden etkilenen ve bunları etkileyen iklimin boyutları, pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde incelenmiştir (Genç ve Karcıoğlu, 2000).

Litwin ve Stringer (1968), örgüt ikliminin boyutlarını şu şekilde ifade etmektedir: (i) yapı, (ii) standartlar-sorumluluk, (iii) ödüllendirme-cezalandırma (iv) samimiyet-destek, (v) iş birliği-çatışma ve (vi) risk-bağılılık. Tagiuri (1968) ise, örgüt iklimi çalışmalarının genel yapısının daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve araştırılması amacıyla rasyonel bir sınıflandırma sistemi geliştirmiştir. Tagiuri iklimi, bir örgütteki bütün çevrenin niteliği ile ilgili soyut bir kavram olarak tanımlamıştır. Tagiuri'ye göre örgüt iklimi; (i) ekoloji (fiziksel ve materyal yönü), (ii) ortam (kişiler veya grupların varlığıyla ilgili sosyal boyut), (iii) sosyal sistem (kişiler ve grupların ilişki modelleriyle ilgili sosyal boyut) ve (iv) kültür (inanç sistemleri, değerler, bilişsel yapılar ve anlam ile ilgili sosyal boyut) şeklindeki yapıları içermektedir (Tablo 3).

Tablo 3

Okul İkliminin Sınıflandırılması

Kategoriler		Çevre	Ortam	Durum
Boyutlar		(Sosyal ekoloji)	(Davranış ortamı)	(Belirli durumların işlevsel analizi)
(Okul iklimi)	<i>Ekoloji</i> (Ekolojik boyutlar)	Okuldaki fiziksel/materyal değişkenler		
	<i>Ortam</i> (Temel nitelikler)	Okuldaki bireylerin ayırt edici özelliklerini simgeleyen değişkenler		
	<i>Sosyal Sistem</i> (Örgütsel yapı)	Okulda yürütülen ve birbiriyle etkileşim halinde olan modeller veya kurallarla (formel ve informal) ilgili değişkenler		
İklim/Atmosfer	<i>Kültür</i> (Psiko-sosyal nitelikler)	Okuldaki bireylerin değerleri, inanç sistemleri, normları, bilişsel yapıları ve amaçlarını yansıtan değişkenler		

Not: Tagiuri'nin (1968) sınıflaması italik olarak; Moss (1974) ve Moss ve Insel'in (1974) kategorileri parantez içinde verilmiştir. Kaynak: Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.

Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes (2010) okul ikliminin tarihsel sürecinin incelenmesi ve geçerli ve güvenilir bir okul iklimi ölçme aracının geliştirilmesi için alanyazındaki beş temel ölçeği incelemişlerdir. Bu incelemeleri sonucunda, okul iklimini oluşturan sekiz bileşen belirlemişlerdir: (i) olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri, (ii) okulun ilişki ağı, (iii) akademik destek, (iv) düzen ve disiplin, (v) fiziksel ortam, (vi) sosyal çevre, (vii) okulun algılanan üstünlük yanı (statü) ve (viii) akademik memnuniyet. Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen “Organizational Climate Descriptive Questionnaire” (Örgüt İklimi Betimleme Anketi [OCDQ]) için gerek okul gerekse eğitimdeki değişimlerin gerisinde kalması sebebiyle çeşitli yazarlar tarafından güncelleme girişimleri olmuştur. Bu doğrultuda OCDQ’nun ilkokullar (Hoy ve Clover, 1986), ortaokullar (Hoy, Hoffman, Sabo ve Bliss, 1996) ve liseler (Kottkamp, Mulhern ve Hoy, 1987) için geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış güncel versiyonları geliştirilmiştir. Bu ölçeklerde okul müdürü ile öğretmen davranışlarını betimleyen boyutlar yer almaktadır. Bu ölçekler arasında ilkokullar için geliştirilen OCDQ-RE incelendiğinde, okul iklimi müdür ve öğretmen davranışlarını kapsayan altı boyutta ele alınmıştır (Hoy ve Clover, 1986):

Müdür Davranışları

- i. *Destekleyici*, öğretmenler için ilgili bir müdür davranışını yansıtır. Müdür dinler ve öğretmen önerilerine açıktır. Övgü, sıklıkla ve gerçekçi bir şekilde verilir; eleştiri yapıcıdır.
- ii. *Yönlendirici*, katı ve sert bir denetim mevcuttur. Müdür, en küçük detaylara kadar bütün öğretmen ve okul etkinliklerini yakından ve sürekli takip eder.
- iii. *Sınırlayıcı*, öğretmenin işine yardımcı olmaktan çok onun çalışmasını engelleyen bir müdür profili mevcuttur. Müdür, öğretmenleri kırtasiye işi, komite gereklilikleri, rutin görevler gibi yoğun işlerle meşgul eder.

Öğretmen Davranışları

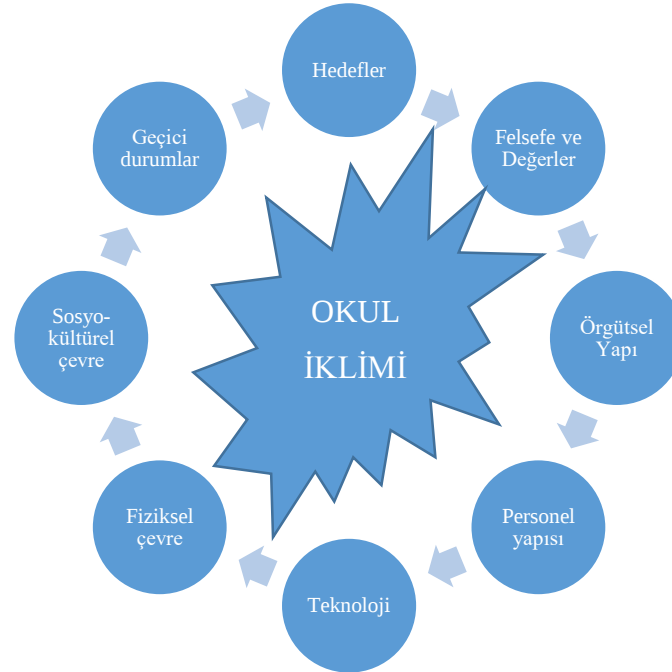
- iv. *İş birlikçi*, öğretmenler arasında açık ve profesyonel etkileşimler bulunmaktadır. Öğretmenler; hırslı, kabul edici ve meslektaşlarının profesyonel yeterliğine saygılıdır.
- v. *Samimi*, okul içerisinde güçlü, yakın sosyal destek ağını yansıtmaktadır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanır, yakın arkadaşlıklar ve sık sık bir araya gelirler.

- vi. *İlgisiz*, anlama ve profesyonel etkinliklere odaklanma eksikliğini yansıtır. Öğretmenler sadece zaman doldurur. Davranışları, olumsuzdur ve meslektaşlarını eleştirirler.

Ulusal Ortaöğretim Yöneticileri Birliği (UOYB) var olan alanyazını ve okul iklimi ölçütlerini araştırmak için bir çalışma grubu belirlemiştir. Bu çalışma grubunun temel amacı, okulların sosyo-psikolojik ortamlarının tespit edilmesi için geçerli, güvenilir ve kapsamlı bir okul iklimi ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda “The Comprehensive Assessment of School Climate (CASE)” ölçme aracı geliştirilmiştir. CASE'den elde edilen bilgiler, devletçe veya bölgesel değerlendirme birimlerince istenen okul raporlarını hazırlamak amacıyla kullanılabilir. UOYB'nin *Okul İklimi Anketi* aşağıda yer alan boyutlardan oluşmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013):

- i. *Öğretmen-öğrenci ilişkileri*: Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki kişiler arası ve mesleki ilişkilerin niteliği
- ii. *Güvenlik ve işletim*: Kişilerin okul işletmesinin niteliği ve güvenlik düzeyi ile ilgili hissettikleridir
- iii. *Yönetim (İdare)*: Yöneticilerin farklı rol grupları ile iletişim kurmada ve öğretmenler ve öğrenciler için yüksek performans beklentilerini belirlemede etkili olmaktadır derecesi
- iv. *Öğrencinin akademik oryantasyonu*: Öğrencinin okuldaki görevine dikkat etmesi ve başarı için ilgili olmasıdır.
- v. *Öğrencilerin davranışsal değerleri*: Öğrenci öz disiplini ve başkalarına karşı hoşgörüleridir.
- vi. *Rehberlik*: Akademik ve kariyer ile ilgili konularda rehberliğin niteliği ve öğrencilere sunulan kişisel rehberlik hizmetleridir.
- vii. *Öğrenciler arası ilişkiler*: Öğrencilerin birbirlerine karşı gösterdikleri ilgi, saygı ve karşılıklı iş birliğidir.
- viii. *Veli ve okul-toplum ilişkileri*: Velilerin ve diğer toplum üyelerinin okula katılımının düzeyi ve niteliği.
- ix. *Öğretim yönetimi*: Sınıf organizasyonu ve sınıftaki zamanın kullanımı konusunda öğretmenlerin verimliliği ve etkililiği
- x. *Öğrenci etkinlikleri*: Okul tarafından sağlanan etkinliklere öğrencilerin katılma şansı ve gerçek katılım durumları.

Taymaz (2003) okul etkililiği ile sağlıklı bir okul iklimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade ederek olumlu ve sağlıklı bir okul iklimini, etkili bir okul olmanın önemli bir koşulu olarak değerlendirmiştir. Okul etkililiğindeki önemi sebebiyle Taymaz (2003) okul iklimini üç temel boyutta incelemiştir: (i) bireysel özellikler, (ii) örgütsel özellikler ve (iii) çevresel özellikler. *Bireysel özellikler*, okulda çalışan insanların özlük hakları, verilen önem ve doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, ilişkileri, yükselme ve ilerleme olanakları kapsamında düşünülebilir. *Örgütsel özellikler*, örgütün amacı, politikası, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, çatışmalar, ödül düzeni, sağlanan kaynaklar ve örgütün gelişme durumu şeklinde ele alınmaktadır. Son olarak *çevresel özellikler* ise, çevrenin yapısı, beklentileri, baskı, uyum ve destekler gibi çevresel etkenlerden oluşmaktadır. Öte yandan Gilmer ve Forehand (1964) ise, örgüt ikliminin belirlenmesinde önemli rol oynayan beş boyuta vurgu yapmışlardır (Tagiuri, 1968): (i) örgüt büyüklüğü ve tasarım, (ii) liderlik stilleri, (iii) iletişim ağı, (iv) amaç yönelimi (örgütsel amaçlar) ve (v) karar verme süreci. Öte yandan Sells'e (1968) göre sosyal sistem modelinin sekiz temel bileşeni aynı zamanda örgüt ikliminin boyutları olarak ele alınmaktadır. Bu bileşenler; (i) sistem hedefleri, (ii) felsefe ve değerler sistemi, (iii) örgütsel yapı, (iv) personel yapısı, (v) teknoloji, (vi) fiziksel çevre, (vii) sosyo-kültürel çevre ve (viii) geçici durumlar olarak ifade edilmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Sells'e (1968) göre okul iklimi boyutları. Sells, S. B. (1968). An approach to the nature of organizational climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds). *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 83-103). Boston: Harvard University.

2.2.1.1. Halpin ve Croft'un Okul İklimi Modeli

Halpin ve Croft'un (1963) geliştirdiği Örgüt İklimi Betimleme Anketi'nde (ÖİBA) okulların iklimi, öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışlarını açıklamak üzere tasarlanan sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şu şekilde ifade edilebilir (Halpin, 1966):

Öğretmen Davranışları

1. Çözülme

Bu boyut, öğretmenlerin ilgisiz, iş birliğinden yoksun ve isteksiz bir anlayış içerisinde olduğunu akla getirmektedir. Çözülme, ilk olarak Durkheim tarafından tanımlanan "kuralsızlık" kavramıyla genel olarak açıklanmaktadır. Görev yönelimli bir okulda öğretmenlerin etkisiz davranışları ve öğretmenler arasındaki düşük iş birliği vurgulanmaktadır.

2. Engelleme

Bu boyut, okul müdürlerinin, öğretmenleri rutin görevler, kurul talepleri ve öğretmenlerin gereksiz “meşguliyet” olarak nitelendirdiği diğer işlerle engellemesi durumunda hissedilen duyguları çağrıştırmaktadır. Öğretmenler, okul müdürlerinin onların çalışmalarını kolaylaştıracak yerde engellediğini düşünmektedirler.

3. Moral

Öğretmenler bu boyutta, sosyal ihtiyaçları karşılandığı için memnundurlar ve aynı zamanda mesleklerine ilişkin başarı duygusunu hissetmektedirler.

4. Samimiyet

Samimiyet, öğretmenlerin birbirleriyle dostça sosyal ilişkiler kurmalarını ve bunun sonucunda aldıkları hazzı çağrıştırmaktadır. Bu boyut, okuldaki sosyal ilişkilere ilişkin memnuniyeti tanımlamaktadır.

Okul Müdürünün Davranışları

5. Yüksekten bakma

Resmi ve ser olarak karakterize edilen okul müdürleri davranışlarını ifade etmektedir. Okul müdürleri, yasa ve yönetmeliklerde belirtilen resmi işlerin dışına çıkmaz ve öğretmenlerle informal ve yüz yüze ilişkiler yerine kurallar ve prosedürler doğrultusunda resmi ilişkiler kurmaktadır.

6. Yakından kontrol

Çalışanların okul müdürü tarafından yakın denetimini vurgulamaktadır. Müdür oldukça yönlendirici bir tutum sergiler ve otoriter patron rolü oynar. Çalışanlarla kurduğu iletişim sadece yönlendirme odaklıdır ve çalışanlardan geri bildirim almaya hevesli değildir.

7. İşe dönüklük

Okul müdürünün, “örgütsel amaçları” gerçekleştirmek için belirli bir çaba içerisinde olmasını ifade etmektedir. İşe dönüklük davranışı, yakın denetimden ziyade örgütsel amaçlar doğrultusunda öğretmenleri motive etme girişimine işaret etmektedir. Bu davranış modelinde, okul müdürünün görev yönelimli davranışları öğretmenlerin görüş ve istekleri dikkate alınmadığı için memnuniyet düzeyleri yeterli düzeyde değildir.

8. Anlayış gösterme

Okul müdürlerinin olumlu ilişkiler kurarak insancıl bir tutum içerisinde olmasını nitelendirmektedir. Okul müdürü babacan tavır sergiler ve öğretmenleri desteklemek için uğraş gösterir.

2.2.2. Okul İklimi Tipleri

Okul iklimi araştırmalarında vurgulanan iklim tipleri incelendiğinde, iklim imajında ortak unsurlar ve farklılıklar göze çarpmaktadır (Anderson, 1982). Bu sebeple alanyazında okullara ilişkin farklı iklim tiplerine rastlanmak mümkündür (Halpin ve Croft, 1963; Hoy vd., 1991). Hoy ve diğerleri (1991) eğitim örgütlerinin iklimine yönelik açıktan kapalıya doğru bir seyir izleyen dört farklı iklim tipinden bahsetmektedir (Tablo 4).

Tablo 4

Okul İklimi Tipleri Profili

			İklim Tipleri			
			<i>Açık</i>	<i>Bağlanma</i>	<i>Çözülme</i>	<i>Kapalı</i>
İklim Boyutları	Müdür Davranışları	Destekleyici	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
		Yönlendirici	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
		Sınırlayıcı	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
	Öğretmen Davranışları	İş birlikçi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
		Samimi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
		İlgisiz	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek

Kaynak: Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate* (1st ed.). Newbury Park: Sage.

Açık iklim; öğretmenler ve yöneticiler arasında iş birliğinin, saygının, açık iletişimin hakim olduğu olumlu ve destekleyici bir çalışma ortamını temsil etmektedir. Okul müdürü; dinler ve öğretmenlerin fikirlerine karşı anlayışlıdır, sıklıkla ve içten övgüler sunar ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerine saygılı davranır. Okul müdürleri aynı zamanda, yakın denetim içerisinde olmadan öğretmenlerine uygulamalarında özgürlük alanı tanır ve önemsiz bürokratik işlemlerden kaçınan bir liderlik yaklaşımı sergilemektedir. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanırlar ve genellikle yakın arkadaşlık kurarlar. Onlar iş birliği içerisinde ve öğrenme-öğretme sürecine odaklanarak mesleklerine bağlı bir tavır sergilerler (Hoy vd., 1991). Cohen ve diğerlerine (2009) göre açık okul iklimi, okul ortamında oluşabilecek riskli durumları önleme, pozitif gençlik geliştirme çabaları ve öğretmen bağlılığını artırmanın yanı sıra öğrenci öğrenmesini, akademik başarıyı ve sağlıklı gelişimi teşvik etmek için önemli bir unsurdur. Diğer taraftan Taymaz (2003) açık iklime sahip okullarda; (i) okulun amaç ve politikalarının çalışanlar tarafından benimsendiği, (ii) okul yöneticilerinin yönetim görevlerini etkili bir şekilde yerine getirdiği, (iii) çalışanlar arasında yakın, samimi ve işbirliğine dayalı ilişkilerin olduğu, (iv) çalışanların morallerinin ve doyum derecelerinin yüksek olduğu ve okullarında bulunmaktan memnuniyet ve gurur duydukları ve (v) okul içi ve dışı iletişim ağının etkili bir şekilde işlediğini ifade etmektedir.

Bağlanma iklimi, okul müdürünün yönetim anlayışındaki zayıflık ve eksikliğine rağmen öğretmenlerin yüksek mesleki performanslarının olduğu bir yapıyı simgelemektedir. Okul müdürü sert ve otoriter bir yönetim anlayışına sahip olup öğretmenlerin mesleki uzmanlığına ve kişisel ihtiyaçlarına saygı duymamaktadır. Okul müdürü gereksiz işlerle öğretmenleri meşgul etmektedir. Ancak şaşırtıcı bir biçimde öğretmenler uzman davranışlarıyla okul müdürünün onları kontrol etme ve üretken kılmaya yönelik başarısız girişimlerini görmezden gelmektedir. Öğretmenler birbirlerine saygı duymakta ve birbirlerini desteklemektedirler, ayrıca arkadaşlık ilişkileri çok iyidir. Öğretmenler mesleki iş birliği kurarak öğretme-öğrenme sürecinde birlikte çalışmaktadırlar. Özetle yönetim anlayışındaki zafiyete rağmen öğretmenler birbirine bağlı, samimi ve dostça ilişkiler kurarlar. Güçlü bir takım ruhu içerisinde eğitim-öğretim görevlerini yerine getirirler (Hoy vd., 1991).

Çözülme iklimi, bağlanma iklimindeki rollerin değiştiği bir iklim türü olarak ifade edilmektedir. Yani okul müdürünün liderlik davranışı, güçlü, destekleyici ve ilgilidir. Okul müdürü dinler ve öğretmenlerin görüşlerine açıktır, onlara mesleki özerklik tanıyarak bürokratik gereksiz iş ve işlemlerle onları rahatsız etmemektedir. Bununla birlikte, öğretmenler olumsuz bir tavır ile hareket ederek sorumluluk almak istememektedirler. Okul müdürünün girişimlerini görmezden gelerek onun liderlik girişimlerini sabote etmek ve etkisiz hale getirmek için aktif bir şekilde çalışmaktadırlar. Öğretmenler arasındaki ilişkiler sorunlu olup iş birliği ve dayanışma yok denecek kadar azdır. Sonuç olarak bağlanma ikliminde, okul müdürleri destekleyici, esnek ve açık bir yaklaşıma sahip olmasına rağmen, öğretmenler ayrılıkçı, hoşgörüsüz ve bağımsız bir anlayış benimsemektedirler (Hoy vd., 1991).

Son olarak *kapalı iklim* ise, olumlu ve destekleyici açık iklimin antitezi olarak belirtilmektedir. Okul müdürü ve öğretmenler, gereksiz ve önemsiz işlerle meşgul olurlar. Okul müdürünün liderliği, hoşgörüsüz ve tepkisiz olmasının yanı sıra kontrol etme ve otoriter bir tutum sergileme anlayışı üzerinedir. Öğretmenler ise, sorumluluk almaktan kaçınan, iş birliği ve takım ruhundan uzak bir tavır sergilemektedirler. Bu yanlış tutumlara hayal kırıklığı ve ilgisizlik ile beraber yönetici ve öğretmenlerin meslektaşları arasındaki saygı eksikliği eklenmektedir. Öğretmenlerin iş doyumları oldukça düşüktür ve okul paydaşları arasındaki ilişkiler duyarsız ve mesafelidir. Genel itibarıyla kapalı iklimlerde; okul müdürlerinin destekleyici, esnek ve özgürlükçü bir yaklaşımdan uzak kontrol odaklı bir liderlik davranışı hakim iken; öğretmenler ise, ayrılıkçı, hoşgörüsüz ve samimiyetsiz bir yapıya sahiptirler (Hoy vd., 1991).

Örgüt iklimi tiplerinin belirlenmesinde, liderlik özellikleri önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Süpçin (2000) ilköğretim okullarıyla ilgili çalışmasında; öğretmenlerin okula ilişkin iklim algılarının düşük çıkmasını, okul müdürünün eğitim-öğretim ve diğer işlerle ilgili öğretmenlere destek olmamasına bağlamaktadır. Okul müdürünün bu tarz davranışları, öğretmenlerin okullarına ilişkin algılarını büyük oranda olumsuz olarak etkilemektedir. Diğer taraftan Litwin ve Stringer (1968) çeşitli çalışmalar sonucunda liderlik özelliklerine göre farklılık gösteren üç farklı örgüt iklimi tipi belirlemişlerdir: (i) otokratik yapılı iklim, (ii) demokratik yapılı iklim ve (iii) başarı yönelimli iklim. *Otokratik yapılı iklim*; yöneticilerin mutlak otorite olduğu, iletişimin tek yönlü ve dikey olarak işlediği, örgüt üyelerinin resmi rollerinin kesin çizgilerle belirlendiği ve hiyerarşik bir yönetim anlayışının olduğu bir ortamı temsil etmektedir. *Demokratik yapılı iklim*; yöneticilerin demokratik ve katılımcı bir anlayışa sahip olduğu, çalışanlar arasında iş birliği, takım çalışması ve dayanışmanın öne çıktığı, çalışanların kişisel gelişimlerinin önemsendiği ve bunun sonucunda yüksek iş doyumunun görüldüğü bir yapıyı çağrıştırmaktadır. Son olarak *başarı yönelimli iklim* ise; yönetim kademesi tarafından yenilikçi ve yaratıcı çalışmaların desteklendiği, yüksek başarı hedeflerinin belirlendiği, mesleki gelişimlerin önemsendiği ve çalışanların özerk davranışlarının cesaretlendirildiği bir iklime işaret etmektedir (Halis ve Uğurlu, 2008).

2.2.2.1. Halpin ve Croft'a Göre Okul İklimi Tipleri

Halpin ve Croft (1963) okul iklimini ölçmek için sekiz boyut tanımladıktan sonra okulların ortalama puanlarına dayalı olarak altı iklim tipi aracılığıyla okulları sınıflandırma yoluna gitmişlerdir. Buna göre okul iklimleri, açık iklimden kapalı iklime doğru bir seyir izlemektedir (Hoy ve Clover, 1986): (i) açık iklim, (ii) özerk iklim, (iii) kontrollü iklim, (iv) samimi iklim, (v) babacan iklim ve (vi) kapalı iklim.

Açık iklim, çalışanların memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, sevecen ve iş birliğine dayalı bir ortamı ifade etmektedir. Bu tarz iklime sahip örgütlerde, çalışanlar amaçlar doğrultusunda hareket eder ve iletişimler açık ve gerçektir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler, büyük bir uyum içerisinde çalışmaktadırlar. Öğretmenler rutin raporlar ve gereksiz işlerle meşgul olmazlar; okul müdürünün yönetim politikaları öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırıcı niteliktedir. Okul müdürü görev yönelimli değildir; öğretmenlerin etkinliklerini yakından izlemeye ihtiyacı yoktur. Çünkü öğretmenler

özgürce amaçlar doğrultusunda hareket ederler. Öğretmenler çekişme ve şikâyetle başvurmadan çalışarak birbirleriyle dostça ilişkiler kurarlar. Tüm işleri müdür kendisi yapmaz, dağıtımci liderlik rolünü oynayarak öğretmenlerin sorumluluk almasına izin verir. Bununla birlikte, duruma tamamen hâkim olan okul müdürü açık liderlik davranışı sergilemektedir (Halpin, 1966).

Özerk iklim, öğretmenlerin kendilerine özgü etkileşim yapıları oluşturmada ve grup olarak sosyal ihtiyaçlarını karşılamada neredeyse tamamen özgür olmaları bu iklim tipini diğerlerinden farklılaştırmaktadır. Öğretmenler, çalışma ortamlarında görev yönelimli bir özellik göstererek iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar. Çok azınlıkta baskıcı bir grup vardır, ancak gruplara ayrılma grup üyeleri arasında olsa bile bir bütün olarak uyum içerisinde çalışmayı engellememektedir. Esas nokta, öğretmenlerin birlikte çok iyi çalıştıkları ve örgütsel amaçları başarmaya istekli olmalarıdır. Yöneticiler, öğretmenleri rutin bir şekilde zorunlu rapor hazırlamaya zorlamamaktadır. Okul müdürleri, öğretmenleri rahatlatmak için usul, esas ve düzenlemeleri kendileri hazırlamaktadır (Halpin, 1966).

Öğretmenlerin morali yüksektir, ancak açık iklimde olduğu kadar değildir (Peker, 1993). Çalışanların morali açık iklim tipindeki gibi olmamasına rağmen yüksek sayılabilecek bir düzeydedir. Bu iklim tipi sosyal doyum ile sosyal gereksinimleri ön plana çıkarmaktadır (Halis ve Uğurlu, 2008). Yüksek moral muhtemelen öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasından kaynaklanmaktadır. Okul müdürünün liderlik stili, öğretmenlerin yapması gereken ana esasları sağlayan usul ve düzenlemelerin hazırlanmasıdır; ancak okul müdürü bu esasların yapılıp yapılmasını kontrol etmekle uğraşmaz. Öğretmenlerin kural ve düzenlemelere uymaları hususunda onlara herhangi bir zorlama getirmez. Bunun yerine, öğretmenlerin kendi hızlarında çalışmalarına olanak tanıyarak onların etkinliklerini çok az denetler. Genel olarak okul müdürü düşünceli bir tavır sergiler ve çoğu mevkidaşının yaptığının yanı sıra öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterir (Halpin, 1966). Özerk iklimi açık iklimden ayıran önemli nokta, özerk iklimde açık iklimin tersine yöneticiler personelle aralarına belli bir mesafe koymaktadırlar (Arslan, 2004).

Kontrollü iklim, aşırı görev yönelimli bir ortamı akla getirmektedir. Kontrollü iklimde herkes sıkı çalışır. Çalışanlar arasında dostça ilişkiler kurmak veya kontrol ve yönlendirmeler dışında hareket etmek için çok az zaman bulunmaktadır. Bununla birlikte, moral yüksek olduğu için kapalı iklimden daha çok açık iklim kategorisinde değerlendirilebilir (Halpin, 1966). Öğretmenler, tamamen yapacakları görevlere odaklanmış

olup sataşma, birbirlerinin başarısızlığını ortaya çıkarma veya okul müdürünün yönlendirmelerine karşı çıkma gibi davranışlara rastlanmaz. İşler, titizlikle doğru ve iyi olarak yapılır (Hoy vd., 1991). Halpin'e (1966) göre:

Kontrollü iklimin egemen olduğu okullarda, öğretmenler eğitim-öğretim etkinlikleri dışında sürekli rutin işler, raporlar veya toplantılar ile uğraşmaktadır. Öğretmenlerin rahatça çalışmasına yardımcı olacak çok az usul ve düzenleme bulunmaktadır. Öğretmenler sürekli yöneticilerin yönlendirmelerine maruz kalmaktadır. Benzer şekilde, öğretmenler birbirleriyle dostça zaman geçirebileceği veya sosyal ilişkiler kuracağı çok az zaman bulmaktadırlar. Sosyal yalıtılmışlık yaygındır; öğretmenler arasında sıcak samimi ilişkilere rastlamak güçtür. Ancak, moral net bir şekilde ortalamanın üzerindedir. Bu iklimde ortaya çıkan mesleki memnuniyetin, öğretmenlerin sıkı çalışmaları sonucunda amaçları gerçekleştirerek yaşadıkları mesleki doyumdan kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Sonuç olarak okul müdürü, otoriter ve yönlendirici olarak tanımlanabilir; örgüt içerisinde çok az esneklik yaşanmaktadır ve okul müdürü her şeyin kendisi tarafından belirlenen yol ve yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilmesini istemektedir.

Samimi iklim, okul müdürü ve öğretmenlerin samimi ve yakın ilişki içerisinde olduğu iklim tipini ifade etmektedir. Bu iklim tipinde okul müdürünün temel amacı, mutlu ve huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmak olup temel davranış teması ise, “güzel mutlu bir aile olalım” şeklindedir. Okul müdürü, açıkçası mutlu bir aile oluşturmak dışındaki şeylere karşı gönülsüz olup (i) görevlerin tamamlanmasından ziyade kişiler arası ilişkileri önemsemekte, (ii) öğretmenlerin yapması gereken davranışları nasıl yapacağının belirtildiği herhangi bir usul, esas ve düzenleme getirmemekte ve (iii) öğretmenlerin etkinliklerini yönlendirmeye ilişkin herhangi bir kaygı taşımamaktadır. Okul müdürü çalışanlarla kaynaşarak grubun bir parçası olmak istemektedir. Öğretmenler ise, kendi aralarında dostça ilişkiler kurmaktadır. Moral veya mesleki memnuniyet orta düzeydedir, ancak bu durum öncelikli olarak sosyal ihtiyaçların karşılanmasıyla kaynaklanmaktadır (Halpin, 1966; Hoy vd., 1991).

Babacan iklim, öğretmenlerin hem sosyal ihtiyaçlarını karşılamak hem de kontrol etmek için uğraşan okul müdürünün etkisiz girişimlerini ifade etmektedir. Onun davranışları sahtedir ve öğretmenleri motive etmemektedir. Bu iklim, kapalı iklime yakın bir özelliğe sahiptir. Okul müdürü, çok sıcaktır; bir şeylerin nasıl yapılacağını insanlara söyleme, kontrol etme ve izleme açısından her yerededir. Aslında, her şeye karıştığı için öğretmenler tarafından çok dikkate alınmaz ve saygı görmez. Okul içerisindeki her şeyi bilmek ve daima yapılması gereken her şeyi vurgulamak istemektedir. Onun bakış açısına göre “Baba her şeyin en iyisini bilir” (Halpin, 1966).

Öğretmenler, birlikte istenen şekilde çalışmazlar; onlar gruplara ayrılmışlardır. Okul müdürünün öğretmenlerin etkinliklerini kontrol etmedeki yetersizliğinden ötürü grup sürekliliği sağlanamamaktadır. Öğretmenler birbirleriyle arkadaşlık kurmazlar, sosyal ilişkiler zayıftır. Öğretmenler çalışmayı bırakmışlardır. Bunun sonucunda ise, başarılı olma

duyguları ve sosyal ihtiyaçları karşılanmadığı için mesleki memnuniyetleri düşük düzeydedir (Halpin, 1966).

Son olarak *kapalı iklim*, grup üyelerinin görev başarma veya sosyal ihtiyaçların karşılanması bakımından memnuniyet seviyelerinin çok az olduğu bir duruma işaret etmektedir (Hoy vd., 1991). Okul müdürü öğretmenlerin etkinliklerini yönlendirmede etkisizdir; aynı zamanda, onların kişisel mutluluğunu desteklemek için herhangi bir kaygı taşımamaktadır. Ayrıca, oldukça fazla soğuk ve ilgisizdir. İş yönelimlidir ve sıklıkla “Daha çok çalışmalıyız” şeklinde ifadeler kullanmaktadır (Halpin, 1966). Yapılması gereken şeylerin nasıl yapılacağına ilişkin kural ve düzenlemeleri kendisi oluşturur ve bu kurallar genellikle keyfi kararlara dayanmaktadır. Herkesin inisiyatif alması gerektiğini belirtmesine rağmen onların özerk davranışlarına fırsat vermez. Özetle, okul müdürü örnek davranışlar sergilemez ve öğretmenlerini motive etmek gibi bir kaygısı yoktur (Halis ve Uğurlu, 2008; Halpin, 1966). Diğer taraftan bu tarz iklimin egemen olduğu okullarda, öğretmenler de ilgisizdir ve birlikte çok iyi çalışamazlar. Mesleki memnuniyet ve sosyal ihtiyaçların karşılanması açısından düşük mesleki doyum yaşadıkları için moral düzeyleri an düşük noktadadır. Öğretmenler, okul müdürünün davranışlarını gerçekçi ve samimi bulmamakta ve onu “sahtekâr” olarak nitelendirmektedir (Halpin, 1966).

2.3. Okul İklimi Araştırmaları

Öğretmenlerin davranışlarının, okullar arasında fiziksel ve yapısal farklılıklar olmamasına rağmen, bir okuldan diğerine farklılık göstermesi her bir okulun sosyo-kültürel yapısındaki farklılık ve çeşitlilikten kaynaklanmaktadır (Abu-Saad’dan aktaran Şişman, 2007). Bu farklılığın anlamı irdelendiğinde, örgütsel iklim kavramı gündeme gelmektedir. Eğitim örgütleri ile ilgili araştırmacılar örgütsel iklimin tanımlanması ve ölçülmesine yönelik ilk çabaları oluşturmasına rağmen (Halpin ve Croft, 1963; Pace ve Stern, 1958), kavram ilk defa işletme bilimcileri tarafından geliştirilmiş ve çalışılmıştır (Tagiuri, 1968).

Okullarda iklim kavramı, ilk olarak Pace ve Stern (1958) tarafından çalışılmıştır (Van Houtte, 2005). Ancak şüphesiz okullardaki örgüt ikliminin en çok bilinen kavramlaştırması ve ölçümü, Halpin ve Croft (1963) tarafından ilkokullar üzerine gerçekleştirilen öncü çalışmaya dayanmaktadır. Örgütsel iklim terimini Argyris'den (1958) ödünç alan ve bu terimi okulların örgütsel kişiliği olarak tanımlayan araştırmacıların temel amacı, okullardaki öğretmen-öğretmen ve öğretmen-okul yöneticisi ilişkilerinin esas yönlerini belirlemektir.

Çalışmaları doğrultusunda, ilkokulların iklim yapısını ortaya çıkaran Organizational Climate Descriptive Questionnaire (Örgüt İklimi Belirleme Anketi) geliştirmişlerdir. Ancak geliştirilen bu ölçek, öğrencilerin okul iklimine yönelik bakış açısını göz ardı ettiği için eleştirilmiştir. Bu doğrultuda Finlayson (1973), bu ölçeğe öğrencilerin hem öğrenciler hem de öğretmenleri hakkındaki görüşlerini incelemek için “Pupil Questionnaire” ölçeğini ekleyerek ÖİBA’yı genişletmiştir. Ayrıca bu dönemlerde, ortaokulların ve liselerin sosyal iklimini ölçmek için çeşitli girişimlerde de bulunulmuştur (Anderson ve Walberg, 1968; Moos ve Trickett, 1974).

1970’lerin sonlarında okul iklimi ile ilgili araştırmalar gerçek kimliğini kazanmıştır (Van Houtte, 2005). Okul etkililiği araştırmaları, okul süreçlerinin (sosyal sistemlerin, iklimin ve kültürel yapının) özel olarak incelenmesini sağlamıştır. Özellikle yirminci yüzyılın sonlarında Hoy ve arkadaşlarının çalışmaları, okullarda iklim konusunun daha derinlemesine incelenmesine ve okula yönelik çeşitli çıkarımların yapılmasına katkı sağlamıştır (Hoy, 1990; Hoy ve Clover, 1986; Hoy, Tarter ve Bliss, 1990; Hoy vd., 1991; Hoy vd., 1996; Kottkamp, Mulhern ve Hoy, 1987). Günümüzde ise, okul iklimi çalışmaları güncelliğini koruyarak öğrenci başarısı, okul-aile ilişkileri, okul güvenliği, okul geliştirme ve liderlik gibi çalışmaların odağında yer almaktadır. Bu yönüyle örgüt iklimi kavramı, birçok çalışmada örgütsel çıktıların bir belirleyicisi olarak vurgulanmaktadır (Hoy, 1990). Eğitim örgütlerinde iklim çalışmalarının tarihsel gelişimi, temel ölçme araçları, araştırma bulguları, sonuçları ve diğer örgütsel değişkenlerle ilişkisini temel alan birçok çalışmayı bütünleştirerek ilgili araştırmaları derleyen çalışmalar, iklim kavramının alanyazındaki önemine vurgu yapmaktadır (Anderson, 1982; Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013).

Owens ve Valesky’e (2014) göre örgüt iklimi çalışmaları incelendiğinde, bu çalışmaların önemli ölçüde katılımcıların algılarını ortaya çıkarmaya dayandığını belirtmektedir. Bu durum, cevapları doğrudan onların algılarına yönelik olarak sorulan ölçme araçlarının (anket) geliştirilmesine ve kullanılmasına yol açmaktadır. Ayrıca araştırmacılara göre, okullarda örgüt iklimine ilişkin ilk çalışmalar, yetişkinlerden toplanan verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir (neredeyse tamamı öğretmenler, nadiren de okul yöneticileri). Son yıllarda ise, okul iklimi çalışmalarının yetişkinlerden ziyade öğrenciler üzerinde yoğunlaşma eğilimi görülmektedir (Owens ve Valesky, 2014).

İklim çalışmalarının genellikle davranış algılamalarına dayandığını ifade eden Hoy (1990), iklim çalışmalarının entelektüel kökenlerinin endüstri ve sosyal psikolojiye dayandığını,

rasyonel sistem bakış açısının hakim olduğunu, nicel araştırma teknikleri kullanılarak çoklu istatistiğe başvurulduğunu ve genellikle bağımsız değişken olarak incelendiğini ileri sürmektedir (Hoy, 1990). Sells'e (1968) göre iklim olgusu araştırmalarda hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak incelenebilir. Bağımlı değişken olması durumunda, teknoloji ve personel yapısı gibi sosyal sistem özelliklerinin iklim üzerindeki etkisi; bağımsız değişken olması durumunda ise, iklimin bireysel davranış, iletişim modelleri ve benzerleri üzerindeki etkisi analiz edilmektedir.

İklim çalışmalarının analiz biriminin ne olması gerektiğine yönelik alanyazında birçok tartışma mevcuttur (Denison, 1996; Hoy, 1990; Sirotnik, 1980). İklim değişkeninin örgütsel nitelikleri yansıtması sebebiyle iklim çalışmalarının analiz biriminin örgüt/okul olması gerektiği ifade edilmektedir (Hoy vd., 1991; Sirotnik, 1980). Halpin ve Croft'un öncü çalışmasında ve daha sonraki çalışmalarda, okul iklimi genel olarak öğretmenlerin bireysel algılarına dayalı olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu durum iklim ölçümlerinin temel kavramsal varsayımını göz ardı etmektedir. Bu doğrultuda örgüt ikliminin örgütsel bir niteliğe sahip olduğunu vurgulayan Hoy ve Clover (1986), iklimin bireysel düzeylerde incelenmesinin bazı temel sorunlara yol açabileceğini belirtmişlerdir (Hoy ve Clover, 1986).

2.4. Okul İklimi Çalışmalarının Sentezlenme İhtiyacı

Alanyazın derleme çalışmaları, (i) belirli bir konu ile alakalı genel bir görüş elde etmek, (ii) yöntemlerin etkililiğini incelemek ve (iii) politika yapıcılarının karar süreçlerinde genel resmi görmelerine yardımcı olmak yönüyle birincil çalışmalardan farklılaşmaktadır (Green, 2005). Diğer bir deyişle alanyazın derlemeleri; araştırılan bilginin yaygınlaştırılması ve gelecek araştırmaların, politikaların, uygulamaların ve kamu algısının şekillendirilmesinde önemli bir role sahip olan araştırma sentezleridir (Suri ve Clarke'tan aktaran Çalık ve Sözbilir, 2014). Çalık ve Sözbilir'e (2014) göre alanyazın derlemeleri; (i) meta sentez (tematik içerik analizi), (ii) betimsel içerik analizi ve (iii) meta analiz olmak üzere üçe ayrılmaktadır. *Meta-sentez*, aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar (matrix/template) oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir. Ayrıca, aynı konunun farklı boyutlarını ele alan çalışmaların ortak ve benzer yönlerinin nitel olarak sentezlenmesi ve örneklendirilmesi bütün çalışmalara ulaşma imkânı olmayan araştırmacılara, öğretmenlere ve karar alıcılara zengin bir başvuru kaynağı oluşturmaktadır. *Betimsel içerik analizi*, belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin

ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır. Birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmalar incelenip düzenlenmekte ve alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu tarz içerik analizinde, üst düzey analizlerden ziyade basit frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve karar vericilere bütüncül bir resim sunmak amaçlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Son olarak *meta analiz* ise, aynı konu üzerinde birbirinden bağımsız deneysel çalışmalardan elde edilen bulguları bir araya getirmek, bu bulgulardaki çeşitliliği açıklamak, örneklemini genişleterek daha güvenilir ve doğru sonuçlar elde etmek için istatistiksel yöntemlerin kullanılması süreci olarak ifade edilebilir (Dempfle'den aktaran Sarier, 2013).

Eğitim alanyazınındaki araştırmaların niceliksel artışlarına paralel olarak okulun sosyal, fiziksel ve kültürel ortamının incelenmesini olanaklı kılan okul iklimi araştırmalarında da çok fazla bağımsız araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, gelecek araştırmalar, uygulamalar ve politikalar hakkında açık öneriler sağlamak, deneysel araştırmaların bulgularını birleştirmek, eğilimlerini belirlemek, araştırma sonuçlarını değerlendirilmek ve sentezlemek için okul iklimi araştırmalarının sentezlenmesi gerekmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Örgüt/Okul iklimi çalışmalarında, iklim çalışmalarının kuramsal varsayımları doğrultusunda genellikle nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır (Denison, 1996). Bu durum, okul iklimi çalışmalarının genel resminin ve eğiliminin belirlenmesinde, içerik analizi yöntemlerinden meta analiz tekniğinin daha uygun ve işlevsel olacağını göstermektedir. Ayrıca, okul iklimi çalışmalarının büyük çoğunlukla öğretmenler üzerinde gerçekleştirildiği göz önüne alındığında, bu meta analiz çalışmasında öğretmen örnekleminde gerçekleştirilen okul iklimi çalışmalarının incelenmesi tercih edilmiştir. Bu bilgiler ışığında, meta analiz tekniği kullanılarak öğretmenlerin okul iklimi algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve genel eğilimlerin ortaya koyulması bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşmalarını saptamak amacıyla araştırma sentezi yöntemlerinden biri olan meta analiz yöntemi kullanılmaktadır (Ahn vd., 2012; Çalık ve Sözbilir, 2014). Bilimsel çalışmalarda, tekil araştırmaların sonuçlarının yetersizliği ve bilim adamları tarafından bulguların sentezlenmesi ihtiyacı; birden fazla bağımsız çalışmanın sonuçlarının birleştirilmesini sağlayan araştırma yöntemlerinin gelişmesine yol açmıştır (Çoğaltay, 2014). Bu yönüyle meta analiz, belirli bir konu üzerinde yapılmış birbirinden bağımsız çalışmaların sayısal verilerini istatistiksel olarak karşılaştırma, analiz etme ve bu çalışmaların sonuçları hakkında genel bir sonuca varma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Borenstein vd., 2009; Cooper vd., 2009; Hunter ve Schmidt, 1990). Nicel araştırma sentezi olarak adlandırılan meta analiz, nicel araştırma alanyazınından elde edilen çalışmaların sonuçlarını özetlemek ve birleştirmek için güçlü bir yaklaşımdır (Card, 2012). Bu bilgiler ışığında, bu araştırmada öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini cinsiyet ve branş değişkenleri açısından incelemek ve daha bütüncül bilgiler elde etmek için araştırma sentezi tekniklerinden meta analiz tercih edilmektedir.

3.1.1. Meta Analiz Kavramı

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bilimsel çalışmaların sayısı hızla artmaktadır (Ahn vd., 2012). Her bir disiplinde veya konuda oldukça çok sayıda birbirinden bağımsız ve farklı sonuçlara ulaşmış çalışmalara rastlanmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007). Araştırma sayısında görülen bu niceliksel artışların bilimsel bilginin gelişimini desteklemesine rağmen, araştırmacılar yıllardır bir sorunu çözmek için tek bir çalışmanın yeterli olamayacağını ifade etmektedirler (Çarkungöz ve Ediz, 2009). Bu sebeple bu bilgi yığınının tek bir çatı altında düzenlenmesi, tekrar bir analiz sürecinden geçirilmesi ve yeni yorum ve kararlara varılması gereksinimi doğmuştur (Sağlam ve Yüksel, 2007). Bu gereksinime cevap verebilmek için alandaki bilgi birikimini yorumlama, inceleme ve derleme bakımından araştırma sentezleri gündeme gelmektedir.

Meta-analizin ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiğine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bazı araştırmacılar “meta-analizi” bir araştırma yöntemi olarak; bazıları ise araştırma sentezi içerisinde kullanılan bir analiz tekniği olarak kabul etmektedir (Shelby ve Vaske, 2008). Meta analizle ilgili kapsamlı bir çalışma yapan Üstün ve Eryılmaz’a (2014) göre meta-analizin olası ara değişkenlerin analizi gibi kendine has birtakım özelliklerinin olması bakımından sadece istatistiksel bir teknik olarak tanımlanmasının bu karakteristik özelliklerinin göz ardı edilmesine sebep olacağı için bir araştırma yöntemi olarak düşünülmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Meta analiz terimi, ilk olarak 1976 yılında Gene V. Glass tarafından kullanılmıştır. Meta terimi, Yunanca'da “ardındaki” veya “bir şeyin ötesi” anlamına gelmektedir, fakat Glass (1976) meta analizin “büyük bir araştırma teorisi olmadığını, ancak istatistiksel analizlerin analizinin etkili bir yolu” olduğunu altını çizmiştir. Ayrıca meta analizi “araştırma bulgularının bütünleştirilmesi amacıyla bireysel çalışmalardan elde edilen analizlerin istatistiksel analizi” olarak tanımlamıştır. Araştırma sentezlerinden biri olarak adlandırılan meta analiz, deneysel alanyazından elde edilen çalışmaların sonuçlarını özetlemek ve birleştirmek için güçlü bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Card, 2012).

Lipsey ve Wilson (2001), meta-analizi belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma ve bunları yeniden yorumlama yöntemi olarak değerlendirmektedir. Öte yandan kapsamlı ve önyargısız deneysel çalışmaların özetlerini sağlayarak sosyal politika uygulamalarına önemli katkılar sağlayabilen meta analiz, birden

fazla çalışmadan elde edilen verilerin nicel sentezi olarak ifade edilmektedir (Littell, Corcoran ve Pillai, 2008). Nicel çalışmalara benzer şekilde meta analiz çalışmalarında da bağımlı ve bağımsız değişkenler bulunmaktadır. Bu yönüyle meta analiz çalışmalarının çoğu; çeşitli uygulamaları, programları veya tedavi modellerinin etkililiğini incelemeye odaklanmaktadır (Whiston ve Li, 2011). Çeşitli tanımlamalardan yola çıkarak meta analizde dört unsurun vurgulandığı görülmektedir: (i) toplam metodoloji veya bir analiz tekniği, (ii) etki büyüklüklerinin kullanımı, (iii) analiz birimi ve (iv) meta analiz veya karşılaştırmalı analiz (Shelby ve Vaske, 2008).

Meta Analiz yöntemi, amaçları bakımından bilimsel bilginin gelişiminde oldukça önemli bir role sahiptir. Bu doğrultuda meta analizin; (i) alandaki bilgi birikimini incelemek ve karşılaştırmak (Schmidt, 1992), (ii) yapı düzeyinde değişkenler arasındaki ilişkinin etki büyüklüklerini doğru tahmin etmek ve sonrasında bu tahminleri, teori geliştirme sürecinde elde edilen bilgileri birer bileşen olarak kullanmak (Schmidt, 1992) ve (iii) araştırmacıların gelecek çalışmaları stratejik olarak planlaması ve araştırma kaynaklarını daha etkili şekilde kullanmaları için temel bilgileri araştırmacılara sunarak alandaki bilgi gelişimine katkı sağlamak şeklinde üç önemli amacı bulunmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda sonuç olarak meta analiz, “bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanması” için geliştirilen bir yöntem olarak düşünülebilir (Dinçer, 2014).

3.1.2. Meta Analizin Tarihsel Gelişimi

Araştırma sentezleri için modern istatistiksel yöntemler 20. yüzyılın başlarından itibaren uygulanmaya başlanmış ve zamanla bu konuda yeni yöntemler geliştirilmiştir. Meta analizinin ilk örneklerinden biri Karl Pearson tarafından 1904 yılında, tifo ateşi için aşılamanın etkisiyle ilgili gerçekleştirilen çalışmadır (Çarkungöz ve Ediz, 2009). Ortalama korelasyon katsayıları kullanılarak farklı çalışmaların bulgularının sentezlenmesi için gerçekleştirilen bu çalışma, bugün bildiğimiz anlamdaki araştırma sentezlerinin başlangıç noktası olarak kabul edilebilir (Chalmers vd., 2002; Lipsey ve Wilson, 2001). Daha sonra ise özellikle 1970’li yıllarda yaygınlaşmaya başlayarak çeşitli araştırma grupları tarafından farklı teknikler geliştirilmiştir (Glass, 1976; Rosenthal ve Rubin, 1978; Schmidt ve Hunter, 1977).

“Meta analiz” terimi ilk olarak G. Glass (1976) tarafından kullanılmış ve arkadaşlarıyla özellikle psikoloji alanında bu yaklaşıma dikkatleri çekmiştir (Smith ve Glass, 1977). Ardından çeşitli araştırmalarla meta analiz yöntemi yaygınlaşmış ve geliştirilmiştir (Cooper, 2009; Dalton ve Dalton, 2008; Hunter ve Schmidt, 1990; Rosenthal ve Rubin, 1979; Smith ve Glass, 1977). Psikoloji, tıp bilimi ve eğitim gibi farklı bilim dallarında yaygın bir şekilde yıllardır kullanılan bir yaklaşım olarak meta analiz (Dalton ve Dalton, 2008), özellikle 1980 ve 1990’lı yıllarda sosyal bilimler araştırmacıları arasında büyük ilgi görmüştür. Aslında meta analiz özellikle psikoloji ve eğitim olmak üzere sosyal bilimlerde geniş ölçüde kullanıldıktan sonra araştırma sentezlerine ilişkin standartlar aracılığıyla tıp bilime uyarlanmıştır (Littell vd., 2008).

Son yıllarda meta analiz araştırmalarının belirli standartlara göre uygulamak, raporlamak, sistematik bir tutarlılık sağlamak ve gelecek çalışmalarda araştırmacılara yardımcı olmak için alanyazında kayda değer bir çaba görülmektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Derneği [APA], 2008) “Meta-Analysis Reporting Standards (MARS)” adında meta-analiz araştırmaları için bir raporlama standardı yayınlamıştır. Bu yayında meta analiz çalışmalarında olması gereken bölümlere, yapılması beklenen analizlere ve raporlama kriterlerine yönelik detaylı bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca Cooper’un (2009) meta analiz araştırmaları için geliştirdiği değerlendirme kontrol listesi bulunmaktadır. Bu kontrol listesi meta analiz araştırmaların planlı ve standart bir nitelik kazanması için önemli bir girişimdir. Ayrıca alanyazında meta analiz araştırmacılarına yol göstermek ve araştırmalara belirli bir standart getirmek için geliştirilen çeşitli raporlama standartları da bulunmaktadır [Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses [PRISMA]; Meta-analysis of Observational Studies in Epidemiology [MOOSE]; MUTOS (Cronbach (1982))] (Ahn vd., 2012; Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Diğer taraftan araştırma sentezleri ve meta analiz araştırmacılarının sosyal, kültürel ve bilimsel girişimlerde bulunması ve araştırma sentezi çalışmalarının yaygınlaştırılması amacıyla çeşitli topluluk ve dernek girişimlerinde bulunulmuştur. Bu doğrultuda alan akademisyenleri ve uygulayıcıları tarafından 2005 yılında The Society for Research Synthesis Methodology [Araştırma Sentezi Metodolojisi Topluluğu] nun kurulması önemli bir adım olarak görülebilir.

3.1.3. Meta Analizin Avantajları ve Sınırlıkları

Meta analiz çalışmaları, kendi içerisinde bazı sınırlıklara sahip olmasına rağmen araştırmacılara, uygulayıcılara ve alanyazına önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bölümde meta analiz yönteminin avantajları ve sınırlıkları sunulmuştur.

3.1.3.1. Meta Analizin Avantajları

Meta analiz, bilimsel bilgi birikimini geliştirmek ve araştırmacılara herhangi bir konuyla ilgili bütüncül bir bakış açısı kazandırmak için esnek ve güçlü bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Card, 2012; Whiston ve Li, 2011). Lipsey ve Wilson'a (2001) göre meta analizin sosyal politikalara ve uygulamalara ışık tutması, çeşitli bağımsız çalışmaları derleme sürecini içermesine dayanmaktadır. Uygulayıcıların veya araştırmacıların geniş dergi çeşitliliğinin olduğu günümüzde her bir çalışmayı okuması zaman ve imkânlar bakımından mümkün olmaması sebebiyle meta analitik çalışmaların, araştırmacılar ve uygulayıcılar için kapsamlı bilgi birikimini sunmaları açısından önemli katkı sağladığı düşünülebilir (Whiston ve Li, 2011).

Alanyazında meta analiz yönteminin avantajlarına yönelik birçok görüş bulunmaktadır. Dinçer (2014) meta analiz yönteminin avantajlarını şu şekilde ifade etmektedir: (i) meta analiz sayesinde sosyal bilimlerde, özellikle eğitim bilimlerinde, yapılan deneysel çalışmaların ne derece etkili olduğu belirlenebilir, (ii) bireysel çalışmalar birleştirilerek tek bir çalışma biçiminde yorumlanabilir, ayrıca bireysel çalışmaların her birinin etki büyüklükleri hesaplanarak çalışmaların karşılaştırılması yapılabilir, (iii) tartışmalı konuların incelenmesinde, alt grup analizi ile fazla değinilmemiş konuların gün ışığına çıkması sağlanabilir ve (iv) herhangi bir alanda bildiri, makale, tez ve benzeri akademik çalışma yapmak isteyen bir araştırmacı aslında yapacağı alanyazın taramasını genişleterek bir meta analiz çalışması yapabilir ve böylece çalıştığı konuya yönelik detaylı bir bilgi birikime sahip olabilir. Shelby ve Waske (2008) ise, meta analiz çalışmalarının iki önemli avantaja sahip olduğunun altını çizmektedir: (i) araştırma bulgularının pratik önemi ve (ii) nicel araştırma sentezleri için titiz metodoloji.

Meta analiz, (i) iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü, (ii) tedavilerin veya müdahalelerin etkililiğini, (iii) teorilerin geçerliğini ve doğruluğunu, (iv) ölçme araçlarının geçerliğini ve (v) moderatör etkilerin varlığını incelemek için oldukça etkili bir yaklaşımdır (Chan ve Arvey, 2012). Ayrıca meta analiz araştırmaları etki büyüklüğünü ortaya çıkardıkları için

geleneksel nitel alanyazın incelemelerindeki derinlemesine incelemenin yanı sıra konunun geniş örneklem üzerinde irdelenmesine yönelik önemli bir katkı sağlayabilir (Whiston ve Li, 2011).

Lipsey ve Wilson (2001) bir grup araştırmayı analiz etmek ve özetlemek için neden klasik derleme yöntemlerinden ziyade meta-analiz kullanmamız gerektiğini açıklayan dört sebebe işaret etmektedir. İlk olarak, araştırma bulgularının sentezlenmesi sürecinde meta-analiz titiz ve disiplinli bir yaklaşım gerektirmektedir. Meta-analizin önceden belirlenmiş uygulama basamakları bulunmaktadır ve süreç sistematik bir plan dâhilinde yürütülmektedir. Littell ve diğerlerine (2008) göre meta analiz çalışmaları çeşitli standartlara sahip olması yönüyle üstün bir niteliğe sahiptir. Bu durum ise, araştırmacıya disiplinli ve planlı hareket etme becerisi kazandırmaktadır. İkinci sebep, meta-analizlerin klasik anlatı derlemelerine kıyasla çalışmanın ana bulgularını çok daha etkili bir şekilde özetleyebilmesidir. Diğer üçüncü önemli sebep ise, meta-analizin araştırmaları özetlemekte kullanılan ve diğer yöntemlerde belirsiz olan etki büyüklüklerini sağlamasıdır. Her bir çalışma için etki büyüklükleri hesaplanarak bunlar arasındaki dağılımın nedenleri açıklanmaya çalışılabilir. Son olarak ise, meta-analiz araştırmacılara incelenen çok sayıda araştırma bulgusunu planlı ve organize bir şekilde derleme becerisi kazandırmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Meta Analiz çalışmaları ile diğer alanyazın derleme çalışmalarının karşılaştırılmasına ilişkin Tablo 5 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5

Çeşitli Nicel Alanyazın Derleme Yöntemlerinin Amaçları, Analizi, Avantajları ve Sınırlılıkları

Derleme Türü & Amaç	Analiz	Avantajları	Sınırlılıklar
<i>Geleneksel Derleme (Narrative)</i> İlgili alanda toplanan bulguları özetlemek	Araştırmalardan toplanan bulguların bütüncül ve öznel değerlendirilmesi	Öznel değerlendirmeler en aza indirilirse daha etkili bilgi verilebilir	Çalışmaların belirlenmesi ve analizi öznelidir. Çalışma karakteristiklerinin etkisi veya etkinin büyüklüğü ölçülemez
<i>Oy Sayımı</i> İlgili alanda toplanan bulguları özetlemek ve etkinin yönünü veya gözlenen ilişkiyi sunmak	Birincil araştırma sonuçlarının en özgün sonuçlarının sayılması ve çetelesinin tutulması	Benzer araştırmalar arasında gözlenen ilişkiyi veya etkiyi objektif olarak ölçmek için çabuk ve basit bir süreçtir	Örneklem boyutu kaygı uyandırmaktadır. II. Tip hata yaygındır. Çalışma karakteristiklerinin etkisi veya etkinin büyüklüğü ölçülemez
<i>Birleştirilmiş Anlamlılık</i> İlgili alanda toplanan bulguları özetlemek ve etkinin yönünü veya gözlenen ilişkiyi sunmak	Araştırmaların tüm etkilerini ölçmek için birincil araştırmaların ilişkilerinin (r) veya etkileriyle ilişkili olasılıklarının (p) birleştirilmesi	Benzer araştırmalar arasında gözlenen ilişkinin veya etkinin objektif olarak ölçülmesi	Örneklem boyutu kaygı uyandırmaktadır. II. Tip hata yaygındır. Çalışma karakteristiklerinin etkisi veya etkinin büyüklüğü ölçülemez
<i>Meta Analiz</i> İlgili alanda toplanan bulguları özetlemek ve etkinin yönünü ve büyüklüğünü veya gözlenen ilişkiyi sunmak	Birincil araştırmalarda gözlenen etkilerin standartlaştırılmış ölçüme, ortalamaya dönüştürülmesi ve çalışma karakteristiklerinin analiz edilmesi	Benzer araştırmalar arasında gözlenen ilişkinin veya etkinin objektif olarak ölçülmesi ve diğer derleme yöntemlerinin sınırlılıklarının vurgulanması	“Elmalar ve armutlar” sorunu bulunmaktadır. Çoklu etki büyüklüğünün kullanımı, bireysel çalışmalardan elde edilmektedir- istatistiksel bağımsızlık, temsil edilebilirlik ve dahil etme kriterleri

Kaynak: Fitzgerald, S. M., & Rumrill Jr, P. D. (2003). Meta-analysis as a tool for understanding existing research literature. *Work*, 21(1), 97-103.

Meta analiz, belirli bir sayıdaki araştırmanın hatalarını ve yanlılığını düzeltmek ve araştırma sonuçlarının çeşitliliğini ve merkezi eğilimlerini analiz etmek için kullanışlı bilgi sağlamaktadır. Birincil araştırma sonuçları, istatistiksel analizler sonucunda birleştirilerek etki büyüklüğü olarak adlandırılan bir ölçü birimine dönüştürülmektedir. Böylece aynı yapıyı farklı yollarla veya ölçme araçlarıyla ölçen çalışmaların sonuçlarının sentezlenmesi mümkün olmaktadır. Bu yöntem aracılığıyla tek bir değişkenin değerlerinin dağılımı veya eğilimi, iki değişken arasındaki bağlantıların yönü veya kuvveti ve değişkenler arasındaki etkileşimi incelemek mümkün olmaktadır (Littell vd., 2008).

Littell ve diğerlerine (2008) göre meta analiz; (i) üst düzey şeffaflık, (ii) hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi, (iii) örneklem parametrelerinin daha iyi tahmin edilmesi, (iv) birden çok etki alanındaki çıktıların ölçme becerisi ve (v) moderatör analizini mümkün kılması yönüyle diğer araştırma sentezlerinden üstün bir niteliğe sahiptir. Öte yandan kanıtlara dayalı uygulamaların bütüncül sonuçlarını sunduğu için alana, uygulayıcılara ve araştırmacılara kullanışlı bilgi sağlamaktadır (Whiston ve Li, 2011).

3.1.3.2. Meta Analizin Sınırlılıkları

Araştırma sentezleri ile meta analiz çalışmalarının niteliği; dahil edilen birincil araştırmaların, alanyazın taraması ve analiz sürecinin ve raporlama tekniğinin niteliğine bağlıdır. Bu durum, çalışmalarının yapmayı amaçladığı şeyleri (yayın yanlılığını en aza indirmek için kanıt ortaya koyma ve yüksek nitelikli bir inceleme sunma) tespit etmek için gereklidir (Davies, 2000). Ancak, her bir araştırma yönteminde olduğu gibi meta analiz yönteminin de kendine özgü birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Meta analiz eleştirilerinin çoğu, çalışmaların birleştirilmesi sonucu oluşan olası hata ve yanlılık ile ilişkilidir (Shelby ve Vaske, 2008). Card (2012) meta analiz yönteminin önemli avantajlarının yanı sıra ciddi sınırlılıkları olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle alanyazında (i) uzmanlık sorunu, (ii) nitel çalışmaların eksikliği, (iii) “elmalar-armutlar sorunu”, (iv) “dosya çekmecesini sorunu” ve (v) işe yaramaz verilerin varlığı (garbage in, garbage out) şeklinde ciddi eleştiriler bulunmaktadır (Card, 2012; Lipsey ve Wilson, 2001; Rosenthal, 1979).

Uzmanlık Sorunu

Meta analiz çalışması yapabilmek için bir araştırmacının öncelikle iyi seviyede istatistik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte temel bir meta analiz çalışmasını gerçekleştirmek için sosyal bilimlerde alanındaki araştırmacıların geleneksel ortalama, standart sapma ve belki de varyans analizi (ANOVA) veya regresyon hesaplama ile kıyaslandığında daha fazla uzmanlık bilgisine ihtiyacı bulunmaktadır (Card, 2012). Ayrıca meta analiz yöntemi; dikkatli, titiz ve sistemli bir araştırma süreci gerektirdiği için zaman alıcı bir yöntemdir. Meta analiz yapacak araştırmacıların bu özelliklere sahip olması bir önkoşul olarak ifade edilebilir (Lipsey ve Wilson, 2001).

Nitel Çalışmaların Eksikliği

Meta analiz çalışmaları, öyküleyici derleme (nitel beceri) eksikliği ve alanyazının derinlemesine incelenmesinin mümkün olmaması yönüyle ciddi eleştiriler almaktadır. Sosyal bilimlerde nitel çalışmaların zengin ve derinlemesine bilgi sahibi olmada önemli bir yaklaşım olduğu ileri sürülebilir. Sosyal bilim araştırmacılarının hem nicel hem nitel beceriye sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte meta analiz araştırmaları, geniş çaplı örneklemelere ulaşması, sonuçların genellenebilirliği gibi yönleriyle birçok üstünlüğe sahiptir. Ancak alanyazında meta analiz araştırmacılarının her iki yaklaşımı (nicel ve nitel metodoloji) bütünleştirmesi ve her iki yaklaşımın da üstün yanlarından faydalanması önerilmektedir (Card, 2012; Littell vd., 2008).

Elmalar ve Armutlar Sorunu

Meta analizde kullanılan çalışmaların çeşitliliği sonucu oluşan çalışmalar arasındaki farklılıklar, “elmalar ve armutlar” problemi olarak adlandırılan duruma sebep olmaktadır. Örneğin, farklı metodolojileri (tarama çalışması veya deney), örnekleme modelleri ve/veya ölçümleri kullanan çalışmaları meta analize dâhil etmek uygun olmayabilir (Shelby ve Vaske, 2008). “Elmalar ve armutlar problemi” olarak bilinen eleştiri, ilk olarak Smith ve Glass’ın (1977) meta analiz çalışmasına karşı ileri sürülen bir eleştiri olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada, Smith ve Glass (1977) problemlili bireylerin tedavi edilmesinde kullanılan psiko-terapi yönteminin etkililiği geniş ve çeşitli örneklemelerde incelenmiş ve örneklem çeşitliliğinin olması bu eleştirinin yapılmasına yol açmıştır (Card, 2012).

Card (2012) bu eleştiriye şöyle bir açıklama getirmiştir:

Araştırma örnekleminizi dar bir alanda tanımlayıp (Örneğin; sadece elmalar) meta analiz yapmak istiyorsanız, farklı örneklemelerden çalışmaları (örneğin; armutlar) analize dâhil etmek problem oluşturabilir. Ancak meta analiz araştırmasını geniş örneklemeler üzerinde gerçekleştirmek istiyorsanız, tüm psikolojik sorunların psiko-terapi çalışmaları gibi çalışmalardaki çeşitliliği bütünleştirmek uygun bir yaklaşım olabilir. Bu sebeple “elmalar ve armutlar problemi”ni, araştırmanın amaçları bağlamında irdelemek ve ele almak gerekmektedir.

Bu doğrultuda “elmalar ve armutlar” problemini araştırmanın amaçları bağlamında incelemek gerektiği için birbirinden farklı örneklem ve metodolojilerin kullanıldığı birincil çalışmaları bütünleştirmenin her zaman yanlış bir yol olduğunu ileri sürmenin doğru bir yaklaşım olmadığı söylenebilir.

Dosya Çekmecesi Sorunu (File Drawer)

Dosya çekmecesi sorunu, meta analize dâhil edilen çalışmaların temsil edilebilirliğinin zayıf olma olasılığına dayanmaktadır. Çünkü önemli ve beklenen sonuçların oluşmadığı çalışmalar araştırmaların dosya çekmecesinde gizlenme eğilimi göstermektedir. Bu meta analiz çalışmalarının dış geçerliğini tehdit eden önemli bir problemdir (Card, 2012; Davies, 2000). Bu problem, istatistiksel olarak önemli bulgulara ulaşılmayan çalışmaların yayımlanmama olasılığı sonucunda oluşmaktadır (Littell vd., 2008).

Rosenthal (1979), meta-analiz çalışmalarında yalnızca yayımlanmış araştırmaların yer almasının doğru bir yaklaşım olmadığını ve yayınlanmamış araştırmaların da meta-analiz çalışmalarına dâhil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yayın yanlılığını belirlemek ve en aza indirmek için birçok strateji geliştirilmiştir. Funnel plot (çalışma gruplarının tahmini etki büyüklüklerine karşı örneklem büyüklüğü dağılım grafiği), kayıp çalışmaların sayısını tahmin etmek için ekle ve çıkar yöntemi (Duval ve Tweedie, 2000b) ve Rosenthal'ın (1979) fail-safe N (güvenli N yöntemi) bu yaklaşımlardan bazılarıdır. Ayrıca dosya çekmecesi problemi, nispeten çalışmalar için dâhil etme standartları belirleyerek çözülebilmektedir (Shelby ve Vaske, 2008). Bu bağlamda yayımlanmamış kaynakları meta analiz çalışmasına dâhil etmek ve yayım yanlılığının belirlenmesi için geliştirilen stratejileri kullanmak yayım yanlılığının önlenmesinde önemli bir role sahiptir (Davies, 2000).

İşe Yaramaz Verilerin Varlığı (Garbage In, Garbage Out)

Bu eleştiri, zayıf nitelikli bireysel çalışmaların meta analize dâhil edilmesinin zayıf nitelikli sonuçlara yol açacağına ilişkin endişeye yöneliktir (Card, 2012). Zayıf metodolojiye sahip çalışmalar meta analize dâhil edildiğinde, sonuçlar yanlış bir hal alabilir. Araştırmacılar tarafından her bir çalışmanın niteliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesi bu problemin etkisinin azaltılmasında önemli bir role sahiptir. Örneğin, her çalışma basitçe yüksek veya düşük nitelikli olarak derecelendirilebilir. Ayrıca iç ve dış geçerlik için tehdit oluşturabilecek çalışmaların belirlenmesi ve her bir çalışmanın yönteminin değerlendirilmesi gibi yaklaşımlar önerilebilir (Shelby ve Vaske, 2008).

Genel itibarıyla araştırmacılar meta analiz için tehdit oluşturabilecek bu kaygıların her birini (örneğin; elmalar ve armutlar, garbage in-garbage out, file drawer), meta analiz çalışmasının planlanması, uygulanması ve raporlanması aşamalarında göz önüne almalı ve bu yönde

gerekli tedbirleri uygulamaya koymalıdır. Yürütülen süreçte gösterilecek dikkat ve titizlik bu problemlerin en aza indirilmesine yardımcı olabilir (Shelby ve Vaske, 2008).

3.1.4. Meta Analizin Uygulama Basamakları

Araştırma sentezleri ve meta analiz çalışmaları, birincil araştırmalardakine benzer çeşitli uygulama basamakları içermektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Sınırları çizilmiş ve planlanmış konular, kavramlar ve yöntemler belirlenerek ayrıntılı bir plan ve uygulama basamakları takip edilmektedir (Littell vd., 2008). Meta analiz yapmak için geliştirilen uygulama basamakları daha titiz ve sistemli bir yaklaşım benimsemek için büyük önem arz etmektedir (Cooper, 2009; Cooper, Hedges ve Valentine, 2009; Lipsey ve Wilson, 2001). Meta analiz uygulama basamakları, birincil çalışmalardaki sistematığe benzerlik göstermektedir: (i) problemin belirlenmesi, (ii) verilerin toplanması, (iii) analiz ve (iv) raporlaştırma (Shelby ve Vaske, 2008).

Cooper'dan (1982, 1984, 1998, 2009) aktaran Card (2012), araştırma sentezi çalışmalarında bilimsel ilkeler ve kurallar doğrultusunda hareket edilmesini sağlamak için beş aşamalı bir süreç ileri sürmüştür:

- i. Problemin açık ve kesin bir şekilde ifade edilmesi
- ii. Araştırmayla ilgili alanyazına ulaşılması (Alanyazın İncelemesi)
- iii. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar için kriterlerin belirlenmesi
- iv. Verilerin analiz edilmesi ve bulguların yorumlanması
- v. Araştırma sentezi genel sonuçlarının sunulması ve tartışılması (Raporlama)

Meta analizin ilk basamağı, problemi kavramlaştırmak, değişkenleri belirlemek ve hipotezleri oluşturmaktır. Problem ifadesi, ilgili araştırma alanyazınının ve bağımsız/bağımlı değişkenlerin belirlenmesini içermektedir (Lipsey ve Wilson, 2001). Bu aşamada araştırmacılar; (i) belirlenen bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki var olan ilişkinin güven aralıklarını, (ii) örneklem, yer ve işlemler örüntüsünün ötesinde bulguların genellenebilirliğini, (iii) analizin alanyazının teorik yapısını geliştirip geliştirmeyeceğini dikkatlice ele almalıdır (Shelby ve Vaske, 2008). Dâhil etme kriterlerinin planlanması meta analizin en önemli bileşenleri arasındadır. Örneklem belirleme yöntemi, araştırma yöntemi, zaman aralığı, yayım türleri ve çalışmaların kültürel/dilsel farklılıkları gibi unsurlar dikkatlice düşünüldükten sonra belirlenmelidir (Cooper vd., 2009). Araştırmanın

planlanmasında alınacak bu kararlar, tamamen araştırmacının amaçları, hedefleri ve mevcut kaynaklarına bağlıdır (Shelby ve Vaske, 2008).

Meta analizin ikinci aşaması, veri toplama sürecidir. Meta analiz çalışmaları, araştırmanın amacı doğrultusunda kapsamlı bir alanyazın incelemesi gerektirmektedir. Bu alanyazın incelemesi ise, belirli bir kodlama protokolü çerçevesinde yürütülmektedir. Kodlama protokollerinin iki boyutu bulunmaktadır: (i) çalışmalara ilişkin karakteristik bilgiler (örneğin; yayım yılı, örneklem büyüklüğü vs.) ve (ii) etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli olan ilgili analiz değişkenlerine ilişkin bilgilerdir. Elde edilen bilgiler, sistematik bir şekilde toplanır ve kodlama protokolüne kaydedilmektedir. Bu işlemler, araştırmanın amaçlı, planlı ve tutarlı bir nitelik kazanmasını sağlamaktadır (Card, 2012; Whiston ve Li, 2011).

Meta analizin bir diğer önemli aşaması araştırma verilerinin analizidir. Meta analiz çalışmalarının temel amaçları a) etki büyüklüklerinin dağılımını birleştirmek, analiz etmek ve b) etki büyüklükleri ile çalışmalardaki etki büyüklüklerinin çeşitliliğini anlamak için diğer betimleyici değişkenler (moderatör) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Meta analizde kullanılan analitik süreç dört aşamada gerçekleşmektedir: (i) Her bir çalışma için bağımsız etki büyüklüklerinin oluşturulması, (ii) ters çevrilmiş varyans ağırlıklarını kullanarak ağırlıklı etki büyüklüklerinin ortalamalarının hesaplanması, (iii) ortalama için güven aralığının belirlenmesi ve (iv) homojenlik analizinin gerçekleştirilmesidir (Shelby ve Vaske, 2008). Meta analiz çalışmalarında etki büyüklüklerinin hesaplanması açısından genellikle Cohen'in d, Pearson's r ve tahmini risk oranı (odds-ratios) değerleri kullanılmaktadır (Littell vd., 2008).

Son olarak sonuçların bütünleştirilmesi ve raporlaştırılması basamağı, meta analiz araştırmacılarının kişisel yorumlamaları, çalışmanın amacı ve alanyazında yer alan raporlama standartları doğrultusunda şekillenmektedir. Meta analiz araştırmalarını belirli standartlara göre uygulamak, raporlamak, sistematik bir tutarlılık sağlamak ve gelecek çalışmalarda araştırmacılara rehber olmak için alanyazında birçok girişim bulunmaktadır (APA, 2008; Cooper, 2009). Bu girişimler, meta analiz çalışmalarında olması gereken bölümlere, yapılması beklenen analizlere ve raporlama kriterlerine yönelik detaylı bilgiler içermektedir.

3.2. Verilerin Toplanması

Bu bölümde meta analiz tarama stratejisi, dâhil etme kriterleri ve kodlama yöntemi yer almaktadır.

3.2.1. Tarama Stratejisi ve Dâhil Etme Kriterleri

Meta-analize dâhil edilecek araştırmaları belirlemek için öncelikle Türkiye’deki akademik çalışmaların arşivlendiği YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanlarında alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra ise Google Akademik, Education Resources Information Center (ERIC) ve EBSCO Host gibi akademik veri tabanları incelenmiştir. Bu tarama sürecini amaca uygun bir biçimde gerçekleştirmek için bazı anahtar kelimelerin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmaların başlık ve özet bölümleri; “okul iklimi”, “örgüt iklimi”, “örgütsel iklim”, “school climate”, “organizational climate” gibi anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Çalışmaya dâhil edilecek araştırmalar için son tarih 30 Eylül 2015’tir. Her bir değişken ile ilgili tarama stratejisi aşağıda açıklanmaktadır.

Yurt içindeki okul iklimi araştırmaları incelendiğinde, okul ikliminin ölçülmesinde farklı ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçekler arasında en çok Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen sekiz boyutlu The Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)’nun kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca birçok çalışmada OCDQ ölçeğinin ilkokullar için revize edildiği Hoy ve Clover (1986) tarafından geliştirilen altı boyutlu OCDQ-RE ile liseler için revize edildiği Kottkamp, Mulhern ve Hoy (1987) tarafından geliştirilen beş boyutlu OCDQ-RS ölçeğinin kullanıldığı görülmüştür. Bu okul iklimi ölçeklerinin yurt içindeki araştırmalarda kullanılması amacıyla farklı araştırmacılar tarafından Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmaları sonucunda, okul ikliminin ölçülmesine ilişkin farklı boyutlandırmalar ortaya çıkmıştır. Tablo 6’da yurt içinde kullanılan ve uyarlanan okul iklimi ölçek bilgileri sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar Işığında Okul İklimi Boyutlandırılmalarının İncelenmesi

Ölçekler	Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlama çalışmaları	Boyutlar			
		I. Öğretmen Davranışları		II. Müdür Davranışları	
OCDQ (Halpin ve Croft, 1963)	Peker, 1978	i.	Çözülme	v.	Yüksekten bakma
	Paknadel-Çetinkanat, 1988	ii.	Engellenme	vi.	İşe dönüklük
	1988	iii.	Moral	vii.	Yakından kontrol
	Süpçin, 2000	iv.	Samimiyet	viii.	Anlayış gösterme
OCDQ-RE (Hoy ve Clover, 1986)	Yalçinkaya, 2000	i.	Mesleki	iv.	Destekleme
	Yılmaz ve Altinkurt, 2013	ii.	Dayanışma	v.	Yakından kontrol/Emretme
		iii.	Samimi	vi.	Engelleme/Kısıtlama
		iii.	İlgisiz/Umursamaz	vi.	Engelleme/Kısıtlama
	Kavgacı, 2010	i.	Destekleyicilik	iv.	Samimilik
		ii.	Sınırlayıcılık		
OCDQ-RS (Kottkamp, Mulhern ve Hoy, 1987)		iii.	Yönlendiricilik		
	Gökmen, 2005	i.	Kendini işe vermiş öğretmen	iv.	Destekleyici
		ii.	Engellenmiş	v.	Yönlendirici/Otoriter
		iii.	Samimi		

Bu meta analiz çalışmasında farklı ölçeklerde ortak olarak belirlenen okul iklimi boyutları analiz kapsamında değerlendirilmiştir. Bu boyutlar aşağıda gösterilmektedir:

Öğretmen Davranışı

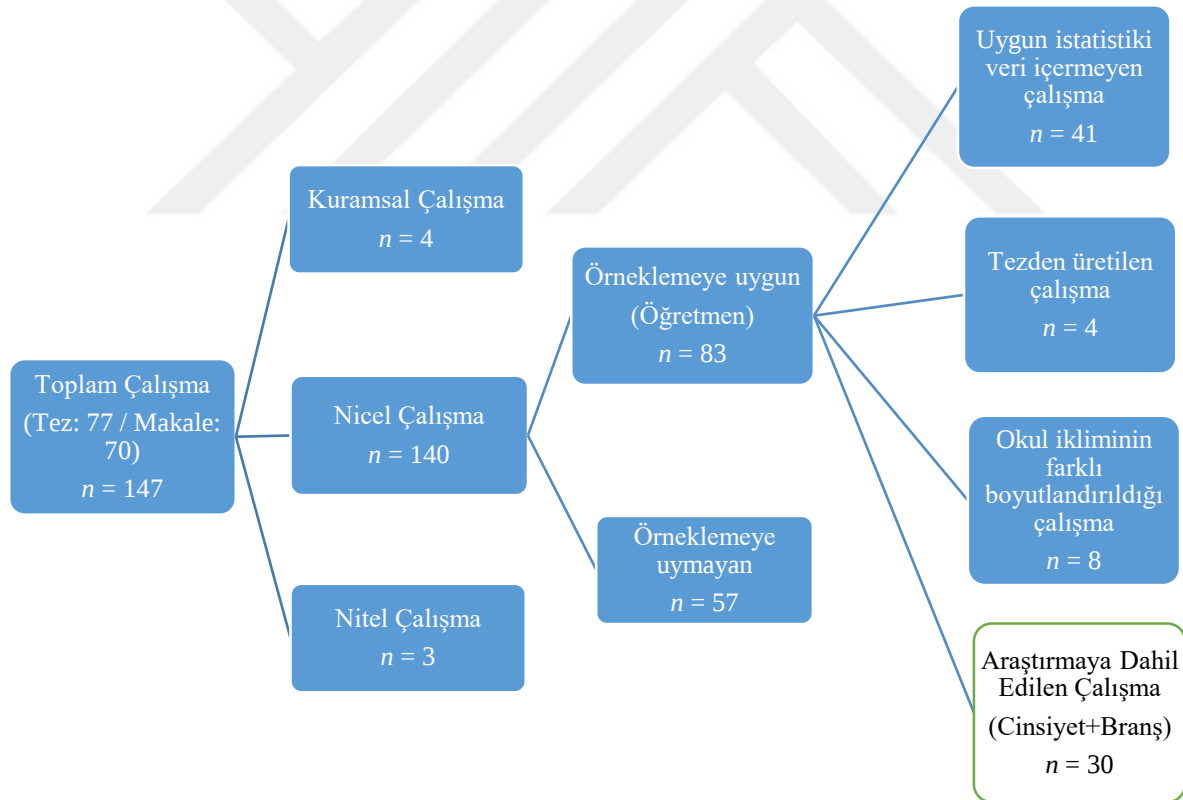
- i. **Çözülme/İlgisiz:** OCDQ + OCDQ-RE (Yalçinkaya, 2000)
- ii. **Sınırlayıcılık/Engellenme:** OCDQ + OCDQ-RE (Yalçinkaya, 2000; Yılmaz ve Altinkurt, 2013) + OCDQ-RE (Kavgacı, 2010)
- iii. **Samimiyet:** OCDQ + OCDQ-RE (Kavgacı, 2010; Yalçinkaya, 2000; Yılmaz ve Altinkurt, 2013) + OCDQ-RS (Gökmen, 2005)

Müdür Davranışı

- iv. **Yönlendiricilik/Yakından Kontrol:** OCDQ + OCDQ-RE (Kavgacı, 2010; Yalçinkaya, 2000; Yılmaz ve Altinkurt, 2013) + OCDQ-RS (Kottkamp, Mulhern ve Hoy, 1987)
- v. **Destekleyicilik/Anlayış Gösterme:** OCDQ + OCDQ-RE (Kavgacı, 2010; Yalçinkaya, 2000; Yılmaz ve Altinkurt, 2013) + OCDQ-RS (Gökmen, 2005)

3.2.1.1. Tarama Stratejisi

Çalışmada meta analize uygun araştırmaları belirlemek için cinsiyet ve branş değişkenleri bağlamında üç aşamalı tarama stratejisi uygulanmıştır. İlk olarak anahtar kelime, başlık ve özet alanlarına göre yapılan tarama sonucu erişilen toplam 147 araştırmadan bir çalışma havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu çalışmalar araştırma başlıkları ve özetleri bakımından incelenmiş ve çalışmaya uygun olmayan (örneğin, nitel veya kuramsal çalışmalar) 7 araştırma kapsam dışına bırakılmıştır. Daha sonra araştırma örneklemi incelenmiş ve öğretmen örneklemini dışında kalan (örneğin, öğrenciler veya akademisyenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar) 57 araştırma daha kapsam dışına bırakılmıştır. Son olarak ise, daha derinlemesine inceleme yapılarak meta analize uygun veri içeren 30 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir (Ek 1). Şekil 4'te alanyazın taraması sonucu ulaşılan kaynakların araştırmaya dâhil edilme akış diyagramı sunulmuştur.



Şekil 4. Alanyazın taraması sonucu ulaşılan kaynakların araştırmaya dâhil edilme akış diyagramı

Bu çalışmada okul ikliminin boyutları bağlamında cinsiyet ve branş değişkenlerinin analiz edilmesinde, dahil edilen araştırma sayıları farklılık göstermektedir. Bu durum, çalışmaya dâhil edilen birincil araştırmaların farklı ölçek kullanımı sebebiyle farklı boyutlandırılmış olmasından kaynaklanmaktadır.

3.2.1.2. Çalışmaya Dâhil Etme Kriterleri

Meta analiz derleme çalışmalarının en önemli basamaklarından biri, analiz için veri sağlayacak çalışma örneklemlerinin elde edilmesidir. Bu örneklemin belirlenmesi için anahtar kelimeler aracılığıyla erişilen araştırmaların belirli ölçütlere göre düzenlenmesi ve seçilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların seçiminde kullanılacak ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır:

Ölçüt 1: Meta analize dâhil edilecek çalışmaların zaman aralığı

Okul iklimi/örgüt iklimi, ülkemizde özellikle 2000’li yıllardan sonra eğitim bilimleri alanında araştırmacıların ilgisini çekerek araştırmalara konu olmuştur. Bu sebeple çalışmaya, okul iklimi/örgüt iklimi konusunda 2000-2015 yılları arasında yapılan nicel çalışmalar dâhil edilecektir.

Ölçüt 2: Çalışma kaynakları

Bu çalışmada, ülkemizde yayımlanmış veya yayımlanmamış yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleler çalışma kaynakları olarak belirlenmiştir. Çalışma bulgularının temsiliyet gücü mümkün olduğu kadar çok çalışmaya ulaşmaya bağlı olmasına rağmen (Cooper, 2009), konferans bildirileri, bilimsel hakemli olmayan dergilerde yayımlanan makaleler ve araştırma notları gibi çalışmalar olası nitelik sorunu nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Ölçüt 3: Çalışmalardaki araştırma yönteminin uygunluğu

Meta-analiz çalışmalarında standartlaştırılmış etki büyüklüğüne ulaşabilmek için dahil edilen çalışmaların nicel çalışmalar olması, ayrıca cinsiyet ve branş düzeyinde ilgili analizlerin yapılmış olması gerekmektedir.

Ölçüt 4: *Araştırmaların örneklem grubu*

Bu çalışmada, analiz birimi olarak “öğretmen” örneklemini üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar incelenecektir.

Ölçüt 5: *Araştırmaların örneklem sınırı*

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların Türkiye sınırları içerisinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Ölçüt 6: *Gerekli sayısal verileri içermesi*

Meta analiz, nicel çalışmaların istatistiki verilerini birleştirerek genel bir sonuca varmayı amaçlayan bir yöntem olduğu için araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların gerekli istatistiki verileri içermesi beklenmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya dahil edilecek araştırmaların ilgili değişkenler (cinsiyet ve branş) açısından aşağıda sunulan istatistiki değerleri içermesi gerekmektedir:

- Örneklem büyüklüğü
- Aritmetik ortalama
- Standart sapma
- t değeri

3.2.2. Kodlama Yöntemi

Sistemik derleme ve meta analiz çalışmalarının hazırlanması ve uygulanması karmaşık bir süreçtir (Littell vd., 2008). Ulaşılan sonuçlarda yanlılık sorununu en aza indirebilmek için sürecin titiz ve şeffaf bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Böylece her bilimsel çalışmada olduğu gibi meta analiz çalışmalarında da takip edilecek süreç önceden belirlenmelidir (Higgins ve Green, 2006; Sutton vd., 1998).

Bu araştırmada çalışmaların meta analize dâhil edilme ölçütlerine uygun olup olmadığının anlaşılabilmesi ve çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmanın amacına uygun olarak bir kodlama formu oluşturulmuştur. Bu kodlama formu sayesinde belirlenen ölçütlere uygun çalışmalar sistematik plan dâhilinde seçilecektir (Whiston ve Li, 2011). Bununla birlikte araştırmaların kodlama formuna sistematik olarak kaydedilmesi, meta analizin diğer araştırma tekniklerinden üstün yönü olan moderatör analizlerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Moderatör analizleri, kodlanan çalışma karakteristiklerinin sistematik olarak etki büyüklüklerinde meydana getireceği

farklılaşmaların yordayarak etki büyüklükleri arasındaki heterojenliği açıklamaktadır (Card, 2012). Bu sebeple moderatör analizi yapmak için çalışmalardaki etki büyüklüklerinin arasındaki farklılaşmayı yordamada ilgili çalışma karakteristiklerinin belirli bir plan dâhilinde kodlanması gerekmektedir.

Araştırmada kullanılan kodlama formu (Ek 2) üç bölümden oluşmaktadır: Çalışma kimliği, çalışma içeriği ve çalışma verileri. *Çalışma kimliği* olarak ifade edilen birinci bölümde, araştırmanın kimliğini tespit etmek amacıyla araştırmanın kimlik numarası, araştırmanın başlığı, araştırmanın yapıldığı yıl ve il, yazar veya yazarların adı ve çalışmanın yayın türü yer almaktadır. İkinci bölüm "*çalışma içeriği*"dir. Bu bölümde; örneklem içeriği, uygulama bölgesi, uygulama düzeyi ve istatistiklerin uygunluğuna ilişkin bilgiler bulunmaktadır. *Çalışma verileri* başlığı altında yer alan üçüncü bölümde ise, öğretmenlerin cinsiyet ve branş gibi bağımsız değişkenlerine ait ölçek ortalama puanları, standart sapma değerli, örneklem sayıları, t testi sonuçları yer almaktadır. Bu veriler her bir çalışmaya ait bir adet etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için kullanılmaktadır.

3.3. Verilerin Analizi

Meta analiz çalışmalarında veri analizleri, bireysel çalışmalardan elde edilen verilerle çeşitli sentezleme analizlerinin kullanıldığı ve bu analizler sonucunda istatistiksel sonuçların üretildiği süreçleri içermektedir. Bu analiz sonuçlarına dayalı istatistiksel çıkarımlar, analize dâhil edilen örneklemeler temel alınarak yapılmaktadır (Cooper, 2009). Meta analitik veri analizlerinde; (i) ortalama etki büyüklüğü, (ii) etki büyüklüğü için güven aralıkları, (iii) anlamlılık değeri (p) ve (iv) homojenlik testi ile ilgili sonuçlara ulaşılmaktadır (Whiston ve Li, 2011).

Meta analiz çalışmalarının temel amacı, iki değişken arasındaki nedensellik ilişkisinin yönünün ve kuvvetinin indeksi olarak etki büyüklüğünü hesaplamaktır (Card, 2012). Etki büyüklüğü bir meta analiz çalışmasının temel birimidir ve iki değişken arasındaki ilişkinin ya da uygulama etkisinin büyüklüğünü yansıtan standart bir ölçüm değeridir. Her bir çalışma için etki büyüklükleri hesaplanmaktadır. Bu hesaplamadan sonra çalışmalar arasındaki etkinin uygunluğun ve konu alanındaki genel etkinin ne olduğunun belirlenmesinde bu etki katsayısı kullanılarak işlem yapılmaktadır (Borenstein vd., 2013).

Meta analiz çalışmalarında; korelasyon çalışmaları için (r) indeksi, standartlaştırılmış ortalama fark çalışmaları için (d veya g) indeksi ve tahmini risk oranları indeksi (odds ratio)

olmak üzere üç farklı etki büyüklüğü indeksi kullanılmaktadır (Card, 2012; Cohen, 1988; Littell vd., 2008). Bu çalışmada etki büyüklüğü indeksi olarak standartlaştırılmış ortalamaların farkı (g indeksi) hesaplanmış ve istatistiksel analizlerin güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir. Bu etki büyüklüğü birbirinden bağımsız grup ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Hedges ve Olkin, 1985).

Meta analiz sürecinde, istatistiksel süreç bakımından farklı varsayımlara sahip iki ana yaklaşım bulunmaktadır: *Sabit etkiler modeli* ve *rastgele etkiler modeli*. Meta-analize dâhil edilen araştırmaların özellikleri, hangi modelin kullanılacağını belirleyen temel etkindir (Littell vd., 2008). İstatistiksel model seçimi, analizin gerçekleştirilmesi ve ortalama etki büyüklüğü hakkında çıkarımda bulunulmasında belirleyici olduğu için büyük önem arz etmektedir (Borenstein vd., 2013; Card, 2012).

Sabit-etkiler modeli, meta-analizdeki tüm çalışmalar için sadece bir tane gerçek etki büyüklüğünün olduğu varsayımına dayanmaktadır (Borenstein vd., 2013). Bu varsayım aynı zamanda gözlenen etkilerdeki tüm farklılıkların sadece örnekleme hatasından kaynaklandığı anlamına gelmektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bu doğrultuda birleştirilen çalışmaların homojen olduğu varsayımına dayanan sabit etkiler modelinde, (i) her bir çalışmanın aynı etkiyi kabul ettiği ve (ii) çalışmalar arası varyansın olmadığı kabul edilmektedir (Shelby ve Vaske, 2008). Borenstein ve diğerleri (2013) meta analize dâhil edilen tüm çalışmaların işlemsel olarak aynı olduğu ve belirli hedef için ortak etki büyüklüğünü hesaplamak amaçlandığında sabit etkiler modelinin kullanılmasını önermektedirler.

Öte yandan *rastgele etkiler modeli*, araştırmaların fonksiyonel olarak eşit olmadığı ve rastgele örnekleme temsil ettiği varsayımına dayanmaktadır (Borenstein vd., 2013; Cooper vd., 2009; Coğaltay, Karadağ ve Öztekin, 2014). Bu modelde hesaplanan etki büyüklüğüyle daha büyük popülasyonlara genelleme yapmak mümkün olmaktadır. Sistemik derlemelerin birçoğunda sabit etkiler modelinin “gerçek etki büyüklüğü tüm çalışmalarda aynıdır” varsayımının gerçekleşmesi mümkün değildir. Her bir çalışmanın örnekleme değişkenlik gösterdiği için çalışmalar arasındaki bu değişimi göstermenin bir yolunun rastgele etkiler modeline dayalı bir meta analiz uygulamak olduğu ileri sürülmektedir (Borenstein vd., 2013).

Hunter ve Schmidt (2000), alanyazında yer alan bireysel çalışmalara dayalı meta analiz çalışmalarında sabit etkiler modelinden ziyade rastgele etkiler modelinin tercih edilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Sabit etkiler modelinde esas olarak aynı örneklem üzerinde

on kez tekrarlama yapmak gerektiği ileri sürülmektedir (Schulze, 2004). Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen çalışmaların hiçbirinde bu şekilde on kez tekrarlanmış çalışmaların olduğu görülmemiştir. Bunun ötesinde, sosyal bilimler ve örgüt çalışmalarında bu tarz bir veri seti içeren meta analiz çalışmasının asla olmadığı görülmektedir. Bu sebeple sosyal bilimler çalışmalarında sabit etkiler modelinden ziyade rastgele etkiler modelinin tercih edilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Card, 2012). Bu bağlamda, alanyazına dayalı farklı kaynaklardan elde edilen verilere dayalı bu meta analiz çalışmasında, etki büyüklüklerinin hesaplanması ve yorumlanmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

Shelby ve Vaske'a (2008) göre, sosyal bilim araştırmacıları onların çalışmalarına en uygun olan analiz birimini seçmelidir. Herhangi bir analiz birimi (veri setleri, yayımlar vs.) (i) nicel sonuçlarla genelleştirilebilen, (ii) sonuçları kavramsal olarak karşılaştırılabilen, (iii) bulguları istatistiksel olarak karşılaştırılabilen ve (iv) sonuçları benzer araştırma desenlerine dayalı olan araştırmalardan elde edildiği sürece kabul edilebilmektedir (Cooper vd., 2009; Lipsey ve Wilson, 2001). Bu çalışmada analiz birimi olarak öğretmen örnekleminin kullanıldığı yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayımlanan makaleler belirlenmiştir.

Ulaşılan araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre okul iklimi algıları farklı şekillerde analiz edilmiştir. Bazı araştırmalarda sadece okul iklimiyle, bazı araştırmalarda sadece okul iklimi alt boyutlarıyla ve bazı araştırmalarda ise hem okul iklimi hem de okul iklimi alt boyutlarıyla ilgili istatistiki veriler raporlanmıştır. Bu doğrultuda Okul iklimi genel puanı üzerinden analiz yapan çok az çalışma olduğu ve genellikle okul iklimi boyutları üzerinden analizler gerçekleştirildiği için analiz kapsamında okul ikliminin boyutları temel alınmıştır. Böylece okul ikliminin *çözülme*, *sınırlayıcılık*, *samimiyet*, *yönlendiricilik* ve *destekleyicilik* alt boyutları analiz kapsamında değerlendirilmiştir.

Çalışmada deney grubu cinsiyet değişkeni için erkek, branş değişkeni için sınıf öğretmeni; kontrol grubu ise cinsiyet değişkeni için kadın, branş değişkeni için branş öğretmeni şeklinde belirlenmiştir. Dolayısıyla hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif olması erkek ve sınıf öğretmenleri lehine, negatif olması ise kadın ve branş öğretmenleri lehine yorumlanmaktadır.

Aritmetik ortalamalara dayanan etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanmasında ve açıklanmasında alanyazında farklı katsayı sınıflandırmaları bulunmaktadır (Cohen, 1988; Thalheimer ve Cook, 2002).

Cohen'e (1988) göre;

- 0.20 – 0.50 düşük düzeyde (small)
- 0.50 – 0.80 orta düzeyde (medium)
- $0.80 < d$ yüksek düzeyde (large)

Thalheimer ve Cook'a (2002) göre;

- $-0.15 < d < 0.15$ önemsiz düzeyde (negligible)
- $0.15 < d < 0.40$ düşük düzeyde (small)
- $0.40 < d < 0.75$ orta düzeyde (medium)
- $0.75 < d < 1.10$ yüksek düzeyde (large)
- $1.10 < d < 1.45$ çok yüksek düzeyde (very large)
- $1.45 < d$ mükemmel düzeyde (huge)

Bu çalışmada her iki etki büyüklüğü sınıflandırması da temel alınarak bulgular yorumlanmıştır. Ayrıca Cohen'e (1988) göre;

- Etki büyüklüğü (effect size) sıfır "0" ise, deney ile kontrol grubu arasında herhangi bir farkın olmadığı,
- Etki büyüklüğü negatif (-) ise, durumun kontrol grubu lehine olduğu,
- Etki büyüklüğü pozitif (+) ise, durumun deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Her bir araştırmaya ait etki büyüklükleri ve grup karşılaştırmaları Meta-Analiz için İstatistiksel Paket Programı CMA Ver. 2.0 [Comprehensive Meta Analysis] kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 alındığı için bu çalışmada da istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

3.3.1. Moderatör Analizi

Meta-analizin temel amaçlarından bir tanesi, çalışmaların farklı alt-grupları için ortalama etkilerin karşılaştırılarak, meta-analize dâhil edilen birincil çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri arasındaki değişkenliğin analiz edilmesidir (Borenstein vd., 2013). Ancak, birincil çalışmalardaki alt-grupların karşılaştırılması için kullanılan varyans analizi (ANOVA) doğrudan meta-analizlerde uygulanamaz çünkü birincil çalışmadaki katılımcıların bireysel skorlarının yerini her bir birincil çalışmadan elde edilen etki büyüklükleri almaktadır. Bu nedenle, meta-analizlerde alt-grupları karşılaştırmak için

istatistiksel test olarak Q-testine dayanan “analog ANOVA” kullanılır (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Moderatör analizleri, kodlanmış çalışma karakteristiklerinin (örneğin; yayım yılı, örneklem bölgesi, çalışma türü, vb.) birer yordayıcı olarak etki büyüklükleri arasındaki heterojenliği açıklama girişimidir (Card, 2012). Diğer bir deyişle, ortalama etki üzerinde alt grupların ve araştırma niteliklerinin (moderatörlerin) etkisini ölçmeyi sağlayan bir analiz yöntemidir. Meta analiz çalışmalarında moderatör analizi, çalışmanın amacı doğrultusunda planlanmaktadır ve araştırma süreci bu plana göre uygulanmaktadır (Littell vd., 2008).

Moderatör değişkenler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı, Hedges ve Olkin’in (1985) geliştirmiş olduğu Q istatistiği yöntemiyle test edilmektedir (Littell, Corcoran ve Pillai, 2008). Bu yöntemde Q, Q_{within} (Q_w) ve $Q_{between}$ (Q_b) olmak üzere ikiye bölünür ve analizler bu iki farklı Q üzerinden yürütülür. Q_w , söz konusu moderatör değişkenin kendi içindeki homojenliğini test ederken, Q_b ise gruplar arasındaki homojenliği test etmektedir (Borenstein vd., 2013; Hedges ve Olkin, 1985). Bu çalışmada moderatörler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlılığına bakılmak istendiğinden sadece Q_b değerleri verilmiştir.

Meta analizde değerlendirilen olası moderatörler, kategorik (örneğin; yayım türleri) veya sürekli değişkenler (örneğin; katılımcıların ortalama yaşları) olabilir (Card, 2012). Bu çalışmada, ortalama etki büyüklüğünde rol oynayacağı düşünülen; araştırmaların (i) yayım yılı, (ii) yayım türü, (iii) araştırmaların uygulandığı örneklem bölgesi, (iv) araştırmaların yapıldığı eğitim kademesi ve (v) araştırmalarda kullanılan ölçek türü olmak üzere beş adet kategorik moderatör değişken belirlenmiştir.

3.3.2. Yayım Yanlılığı

Yayım yanlılığı alanyazında açıkça belirtildiği gibi araştırma sentezi çalışmaları için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (Borenstein vd., 2013; Card, 2012; Littell vd., 2008). İstatistiksel olarak anlamlı sonuçlara sahip olan çalışmaların yayınlanma olasılığının daha yüksek olması basılı alanyazında bir yanlılığa sebep olmaktadır ve ardından bu yanlılık alanyazına dayalı olan meta-analizlere taşınmaktadır (Borenstein vd., 2013).

Yayım yanlılığı, yayımlanmış çalışmaların sonuçlarının çalışmanın tüm sonuçlarını temsil etmeme durumunda ortaya çıkmaktadır (Littell vd., 2008). “Dosya çekmecesi problemi”

olarak da ifade edilen yayım yanlılığı (Rosenthal, 1991), temelde bir konu hakkındaki araştırmaların tümünün yayımlanmamış olabilme varsayımına dayanmaktadır. Bilimsel çalışmalarda genellikle olumsuz veya nötr sonuçlara ulaşılan çalışmalardan daha fazla olumlu sonuçlara varılan veya istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar veren çalışmalar yayımlanır, atıf alır ve tekrardan yayımlanmaktadır (Borenstein vd., 2013; Card, 2012; Littell vd., 2008). Bu durum, istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu sonuçların yayımlanmasını artırarak meta analiz çalışmalarının gerçek sonuçlardan uzaklaşmasına ve yayım yanlılığına yol açmaktadır (Littell vd., 2008).

Card (2012) yayım yanlılığı probleminin meta analize dâhil edilen çalışmaların temsil edilebilirliğinin zayıf olma olasılığına dayandığını ileri sürmektedir. Bunun sebebi önemli ve beklenen sonuçların oluşmadığı araştırmaların araştırmacıların dosya çekmecesinde gizlenmesi ve yayımlanmamasıdır. Bu durum ise, belirli bir konuyla ilgili yayımlanmış veya yayımlanmamış tüm araştırmalara ulaşmayı engelleyerek meta analiz çalışmalarının dış geçerliğini tehdit eden bir problem olarak görülmektedir.

Bu çalışmada yayım yanlılığının incelenmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Herhangi bir yayım yanlılığı olduğuna dair bir kanıt var mıdır?
- Genel etki büyüklüğü, yayım yanlılığının bir sonucu olabilir mi?
- Toplam etki miktarının ne kadarı yayım yanlılığına bağlıdır?

Meta-analiz çalışmalarında yukarıdaki ihtimalleri içeren sorulara istatistiksel olarak cevap verebilmek için birtakım hesaplama yöntemleri kullanılmaktadır. Orman grafiği, Funnel plot (huni saçılım grafiği), Rosenthal'ın güvenli N (fail-safe N-FSN) ve Duval ve Tweedie'nin Kes ve Ekle (trim and fill) yöntemleri alanyazında sıkça atıf alan yöntemlerden bazılarıdır (Duval ve Tweedie, 2000a, 2000b; Egger, Smith, Schneider ve Minder, 1997; Lewis ve Clarke, 2001; Rosenthal, 1991). Bu çalışmada yayım yanlılığını tespit etmek ve olası etkilerini kontrol edebilmek için Funnel plot (Huni Saçılım Grafiği) ve Duval ve Tweedie'nin Kes ve Ekle yöntemleri kullanılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve branşlarına ilişkin okul iklimi algılarının meta analiz bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul iklimi algısına etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul ikliminin çözülme boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çözülme Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Seçenekler		1	2	3	4	5	6	7	n
		2006-2010	2011-2015						
Araştırmanın Yayın Yılı	n	11	9						20
	%	55	45						100
		Tez	Makale						
Yayın Türü	n	20	-						20
	%	100							100
		İç Anadolu	Marmara	Ege	Doğu A.	Karadeniz	Akdeniz	Güneydoğu A.	
Örneklem Bölgesi	n	2	12	2	1	1	1	1	20
	%	10	60	10	5	5	5	5	100
		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma					
Eğitim Kademesi	n	13	5	2					20
	%	65	25	10					100
		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS					
Ölçek Türü	n	14	6	-					20
	%	70	30						100

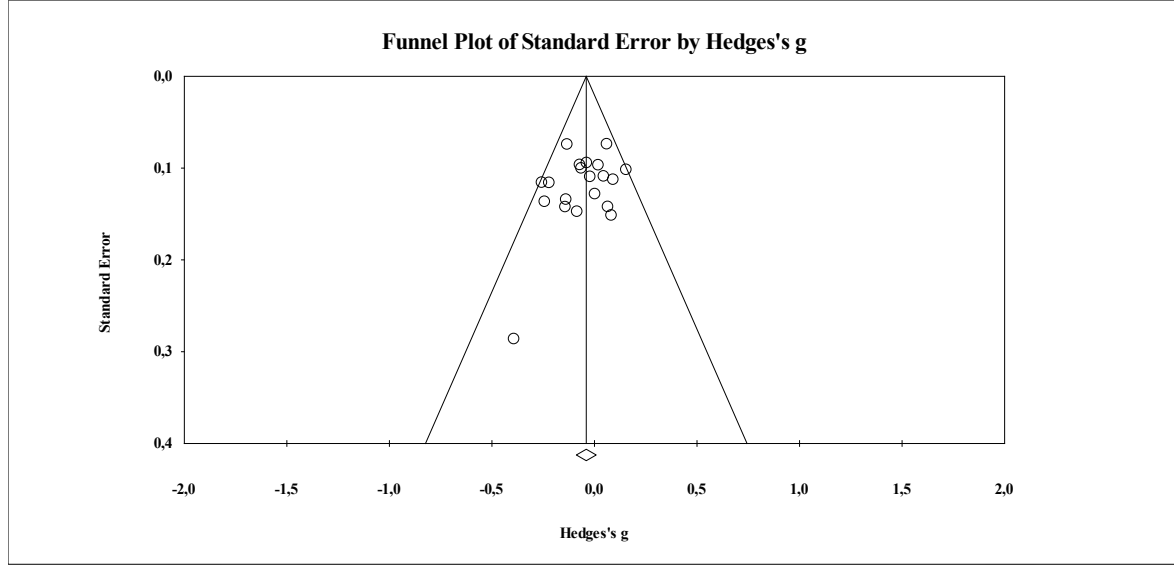
Tablo 7 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre çözülme (ilgisiz öğretmen) boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların yaklaşık yarısının (%55) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, tamamının (%100) tez çalışması olduğu, çoğunlukla Marmara (%60), İç Anadolu (%10) ve Ege (%10) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, genellikle (%65) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve araştırmalarda sıklıkla (%70) OCDQ ölçeği aracının kullanıldığı görülmektedir.

Yayın yanlılığına ilişkin bulgular

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 5'te gösterilmiştir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğü (ES)'nü göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı

anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 5'teki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.



Şekil 5. Cinsiyete göre çözülme boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie'nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 8). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi düzeltmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır. Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp veri olduğuna dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 8

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Cinsiyet-Çözülme					
Gözlenen değerler		-.04	-.09	.01	21.54
Düzeltilmiş değerler	0	-.04	-.09	.01	21.54

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Tablo 9

Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	n _{erkek}	n _{kadın}	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q _b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Cinsiyet-Çözülme</i>	20	3020	3961	-.04	-.09	.01	21.54	
Moderatör [Yayın Yılı]								.22
2005-10	11	1930	2158	.05	-.12	.01		
2011-15	9	1090	1803	-.03	-.12	.06		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								14.50
Akdeniz	1	15	62	-.39	-.95	.17		
Doğu Anadolu	1	177	208	.16	-.04	.36		
Ege	2	250	474	-.13	-.29	.03		
Güneydoğu Anadolu	1	375	344	-.13	-.28	.02		
İç Anadolu	2	490	562	.07	-.05	.19		
Karadeniz	1	124	185	-.25*	-.48	-.03		
Marmara	12	1589	2126	-.04	-.10	.03		
Moderatör [Eğitim Kademesi]								.09
İlköğretim	13	2022	2889	-.04	-.11	.03		
Karma	2	232	295	-.08	-.38	.21		
Ortaöğretim	5	766	777	-.04	-.14	.06		
Moderatör [Ölçek Türü]								.76
OCDQ	14	2211	2537	-.06	-.12	.00		
OCDQ-RE	6	809	1424	-.00	-.11	.10		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

* p < .05

Erkek ve kadın öğretmenlerin okul ikliminin çözülme boyutu algılarına ilişkin görüşlerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmemiş ortalama etki büyüklükleri, standart hata ve %95'lik güven aralığına göre etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırları ile moderatör analizleri Tablo 9'da verilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ($k = 20$) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin çözülme boyutunun cinsiyete göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) $-.04$ [$SH = .02$; $CI = (-.09, .01)$] olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların 12'sinin (%60) etki büyüklüğü değeri negatiftir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin negatif çıkması ($g = -.04$), işlem etkisinin kontrol grubu (kadın öğretmenler) lehine olduğunu göstermesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyet durumlarının onların okul ikliminin çözülme boyutuna ilişkin algılarını farklılaştırmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 3'te sunulmuştur.

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin çözülme boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .22, p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgeleri, okul ikliminin çözülme boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde moderatör rol oynamamasına rağmen ($Q_b = 14.50, p > .05$); Karadeniz örneklem bölgesinde gerçekleştirilen çalışma, kadın öğretmenlerin okul iklimi algısında anlamlı ve orta düzeyde bir etkiye sahiptir ($g = -.25, p < .05$).

Çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesine göre okul ikliminin çözülme boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .09, p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak çalışmalarda kullanılan ölçek türlerine göre, okul ikliminin çözülme boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .09, p > .05$). Bu bulgu kullanılan ölçek türünün, etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığına işaret etmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınırlayıcılık Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Seçenekler		1	2	3	4	5	6	7	n
		2006-2010	2011-2015						
Araştırmanın Yayın Yılı	n	12	13						25
	%	48	52						100
		Tez	Makale						
Yayın Türü	n	23	2						25
	%	92	8						100
		İç Anadolu	Marmara	Ege	Doğu A.	Karadeniz	Akdeniz	Güneydoğu A.	
Örneklem Bölgesi	n	4	15	2	1	1	1	1	25
	%	16	60	8	4	4	4	4	100
		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma					
Eğitim Kademesi	n	17	6	2					25
	%	68	24	8					100
		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS					
Ölçek Türü	n	15	10	-					25
	%	60	40						100

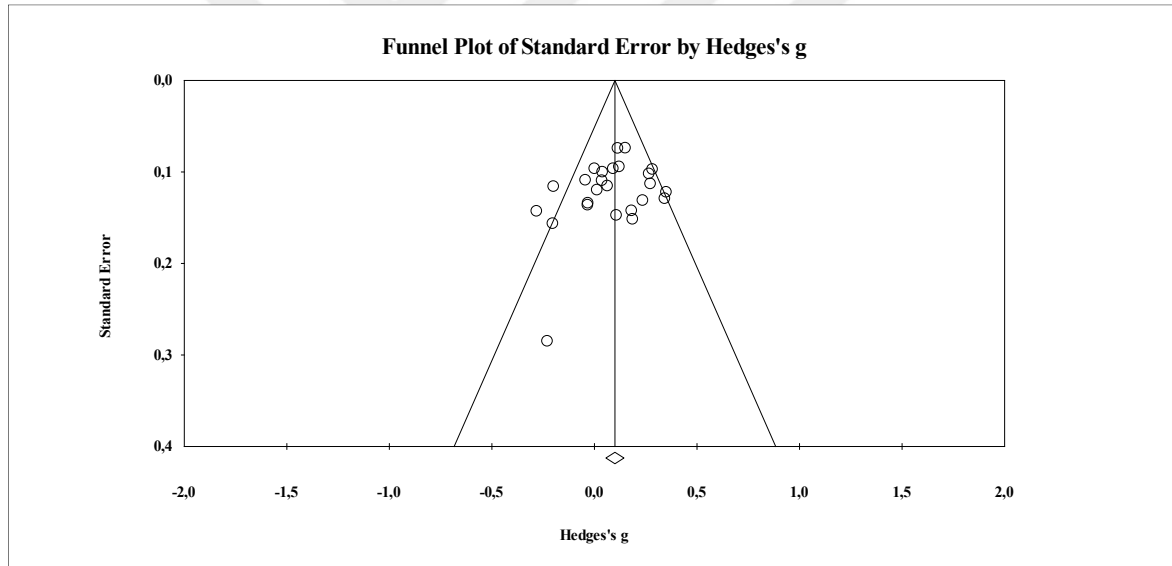
Tablo 10 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre sınırlayıcılık boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dâhil edilen araştırmaların yaklaşık yarısının (%48) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, önemli çoğunluğunun (%92) tez çalışması olduğu, sıklıkla Marmara (%60) ve İç Anadolu (%16) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, genellikle (%68) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve araştırmalarda çoğunlukla (%60) OCDQ ölçeği aracının kullanıldığı görülmektedir.

Yayın yanlılığına ilişkin bulgular

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 6’da gösterilmiştir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğü (ES)’nü göstermektedir. Standart

hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 6'daki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.



Şekil 6. Cinsiyete göre sınırlayıcılık boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie'nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 11). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi düzeltmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır. Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp

veri olduğuna dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 11

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Cinsiyet-Sınırlayıcılık					
Gözlenen değerler		.09	.03	.15	43.13
Düzeltilmiş değerler	0	.09	.03	.15	43.13

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Erkek ve kadın öğretmenlerin okul ikliminin sınırlayıcılık boyutu algılarına ilişkin görüşlerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmemiş ortalama etki büyüklükleri, standart hata ve %95'lik güven aralığına göre etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırları ile moderatör analizleri Tablo 12'de verilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ($k = 25$) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunun cinsiyete göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) .09 [$SH = .03$; $CI = (.03, .15)$] olarak hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğü değeri istatistiksel olarak anlamlı olup ($p < .01$); Thalheimer ve Cook'un (2002) sınıflandırmasına göre önemsiz, Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre ise düşük düzeyde bir etkiye sahiptir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların 18'inin (%72) etki büyüklüğü değeri pozitifdir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması ($g = .09$), işlem etkisinin deney grubu (erkek öğretmenler) lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyet durumlarının onların okul ikliminin sınırlayıcılık boyutuna ilişkin algılarını farklılaştırdığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu doğrultuda, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunu istatistiksel olarak önemsiz düzeyde olmasına rağmen daha fazla hissetmektedirler. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 4'te sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	n_{erkek}	$n_{kadın}$	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q_b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Cinsiyet-Sınırlayıcılık</i>	25	3632	4843	.09**	.03	.15	43.13**	
Moderatör [Yayın Yılı]								1.11**
2005-10	12	2037	2351	.06	-.03	.15		
2011-15	13	1595	2492	.13**	.04	.21		
Moderatör [Yayın Türü]								5.48**
Tez	23	3356	4615	.08*	.02	.14		
Makale	2	276	228	.30**	.12	.48		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								7.95**
Akdeniz	1	15	62	-.23	-.79	.33		
Doğu Anadolu	1	177	208	.27**	.07	.47		
Ege	2	250	474	-.01	-.16	.15		
Güneydoğu Anadolu	1	375	344	.12	-.03	.26		
İç Anadolu	4	725	860	.17**	.07	.27		
Karadeniz	1	124	185	.07	-.16	.29		
Marmara	15	1966	2710	.07	-.02	.17		
Moderatör [Eğitim Kademesi]								1.80**
İlköğretim	17	2486	3648	.13**	.07	.19		
Karma	2	232	295	-.02	-.39	.36		
Ortaöğretim	6	914	900	.03	-.12	.18		
Moderatör [Ölçek Türü]								.63**
OCDQ	15	2359	2660	.07	-.01	.15		
OCDQ-RE	10	1273	2183	.12**	.03	.22		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

** $p < .01$; * $p < .05$

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = 1.11$, $p < .01$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığını göstermektedir. Buna göre 2011-2015 yılları arasında yayımlanan çalışmalar, okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda erkek öğretmenler lehine bir farklılaştırma oluşturmaktadır ($g = .13$, $p < .01$). Bu yıllar arasında yayımlanan çalışmalarda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunu daha fazla algılamaktadırlar.

Bir diğ er moderatör analizinde, çalışmaların yayım türlerine göre okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = 5.48, p < .01$). Bu bulgu, çalışmaların yayım türlerinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığını göstermektedir. Buna göre çalışmaların yayım türleri, okul ikliminin sınırlayıcılık boyutu algılarında öğretmenlerin cinsiyetine göre bir farklılaşma meydana getirmektedir. Bu farklılaşma, makale olarak yayımlanan çalışmaların okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda erkek öğretmenler lehine oluşmaktadır ($g = .30, p < .01$).

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerine göre okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = 7.95, p < .01$). Bu bulgu, çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığını göstermektedir. Buna göre çalışmaların uygulandığı örneklem bölgeleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre okul ikliminin sınırlayıcılık boyutu algılarında bir farklılaşma meydana getirmektedir. Bu farklılaşma, Doğu Anadolu bölgesi ($g = .27, p < .01$) ile İç Anadolu bölgesinde uygulanan çalışmaların ($g = .17, p < .01$) okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda erkek öğretmenler lehine oluşmaktadır. Bu doğrultuda, Doğu Anadolu ile İç Anadolu bölgelerinde çalışan erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha fazla sınırlayıcı olarak hissetmektedirler.

Çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesine göre okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = 1.80, p < .01$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığına işaret etmektedir. Buna göre, ilköğretim kademesinde uygulanan çalışmalarda ($g = .13, p < .01$), okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda erkek öğretmenler lehine bir farklılaşma oluşmaktadır. Bu doğrultuda, ilköğretim kademesinde çalışan erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha fazla sınırlayıcı olarak algılamaktadırlar.

Son olarak çalışmalarda kullanılan ölçeklere göre gerçekleştirilen moderatör analizinde, kullanılan ölçekler etki büyüklükleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($Q_b = .63, p < .01$). Bu farklılaşma, öğretmenlerin okul iklimi algısını ölçmek amacıyla OCDQ-RE

kullanan çalışmaların okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda erkek öğretmenler lehine olmaktadır ($g = .12, p < .01$).

4.1.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul ikliminin samimiyet boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Samimiyet Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

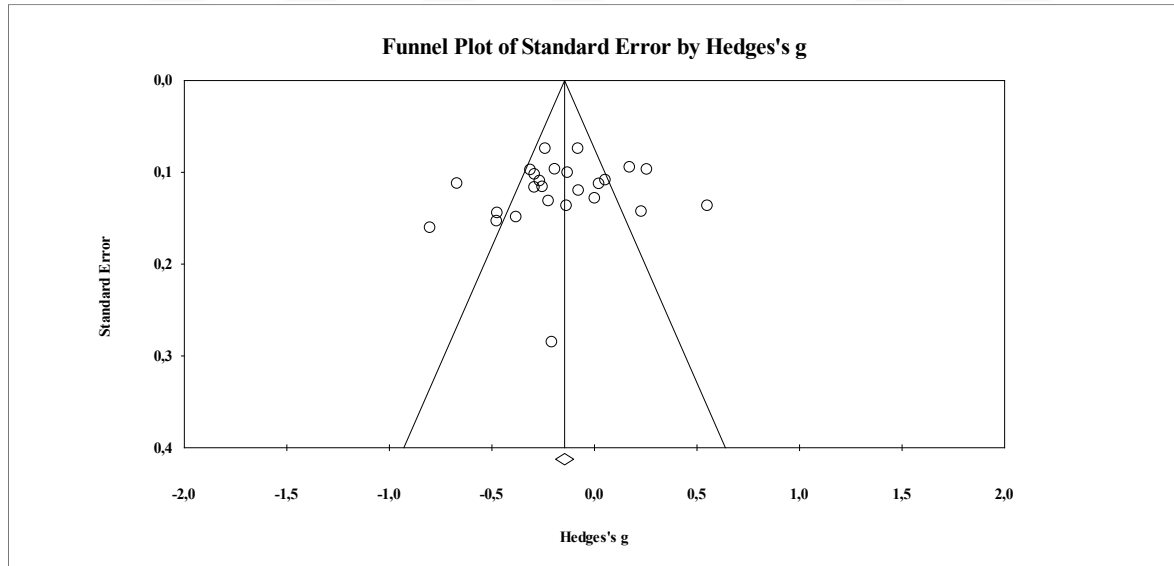
Seçenekler		1	2	3	4	5	6	7	n
		2006-2010	2011-2015						
Araştırmanın	n	13	12						25
Yayın Yılı	%	52	48						100
		Tez	Makale						
Yayın Türü	n	24	1						25
	%	96	4						100
		İç Anadolu	Marmara	Ege	Doğu A.	Karadeniz	Akdeniz	Güneydoğu A.	
Örneklem Bölgesi	n	4	15	2	1	1	1	1	25
	%	16	60	8	4	4	4	4	100
		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma					
Eğitim Kademesi	n	18	5	2					25
	%	72	20	8					100
		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS					
Ölçek Türü	n	14	10	1					25
	%	56	40	4					100

Tablo 13 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre samimiyet boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların yaklaşık yarısının (%52) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, önemli çoğunluğunun (%96) tez çalışması olduğu, çoğunlukla Marmara (%60) ve İç Anadolu (%16) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, genellikle (%72) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve yaklaşık yarısında (%56) OCDQ ölçeği aracının kullanıldığı görülmektedir.

Yayım yanlılığına ilişkin bulgular

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 7’de gösterilmiştir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğünü (ES) göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 7’deki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.



Şekil 7. Cinsiyete göre samimiyet boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie’nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 14). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi

düzeltelemeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır. Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağı ve sol tarafında kayıp veri olduğına dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 14

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkarılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Cinsiyet-Samimiyet					
Gözlenen değerler		-.16	-.27	-.06	130.36
Düzeltilmiş değerler	0	-.16	-.27	-.06	130.36

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Erkek ve kadın öğretmenlerin okul ikliminin samimiyet boyutu algılarına ilişkin görüşlerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmemiş ortalama etki büyüklükleri, standart hata ve %95'lik güven aralığına göre etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırları ile moderatör analizleri Tablo 15'te verilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ($k = 25$) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin samimiyet boyutunun cinsiyete göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) $-.16$ [$SH = .05$; $CI = (-.27, -.06)$] olarak hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğü değeri istatistiksel olarak anlamlı olup ($p < .01$); Thalheimer ve Cook'un (2002) sınıflandırmasına göre küçük, Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre ise düşük düzeyde bir etkiye sahiptir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların 18'inin (%72) etki büyüklüğü değeri negatiftir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin negatif çıkması ($g = -.16$), işlem etkisinin kontrol grubu (kadın öğretmenler) lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyet durumlarının onların okul ikliminin samimiyet boyutuna ilişkin algılarını farklılaştırdığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu doğrultuda, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere

göre okul iklimini daha fazla samimi olarak algılamaktadırlar. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 5’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	n_{erkek}	$n_{kadın}$	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q_b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Cinsiyet-Samimiyet</i>	25	3641	4901	-.16**	-.27	-.06	130.36**	
Moderatör [Yayın Yılı]								.38**
2005-10	13	2194	2532	-.19**	-.34	-.05		
2011-15	12	1447	2369	-.12	-.29	.04		
Moderatör [Yayın Türü]								.20**
Tez	24	3513	4796	-.16**	-.27	-.05		
Makale	1	128	105	-.22	-.48	.04		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								5.13**
Akdeniz	1	15	62	-.20	-.76	.35		
Doğu Anadolu	1	177	208	-.29**	-.49	-.09		
Ege	2	250	474	.07	-.31	.46		
Güneydoğu Anadolu	1	375	344	-.08	-.22	.07		
İç Anadolu	4	725	860	-.14*	-.27	-.01		
Karadeniz	1	124	185	-.25*	-.48	-.02		
Marmara	15	1975	2768	-.19*	-.36	-.03		
Moderatör [Eğitim Kademesi]								4.22**
İlköğretim	18	2643	3829	-.14*	-.24	-.03		
Karma	2	232	295	-.36**	-.54	-.18		
Ortaöğretim	5	766	777	-.16	-.53	.20		
Moderatör [Ölçek Türü]								4.28*
OCDQ	14	2211	2537	-.21**	-.35	-.07		
OCDQ-RE	10	1273	2183	-.11	-.27	.05		
OCDQ-RS	1	157	181	.05	-.16	.27		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

** $p < .01$; * $p < .05$

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin samimiyet boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = .38$, $p < .01$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığını göstermektedir. Buna göre 2005-2010 yılları arasında yayımlanan çalışmalar, okul ikliminin samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine bir farklılaştırma oluşturmaktadır ($g = -.19$, $p < .01$). Bu yıllar arasında

yayımlanan çalışmalarda kadın öğretmenlerin okul iklimini daha samimi olarak algıladıkları söylenebilir.

Bir diğer moderatör analizinde, çalışmaların yayım türlerine göre okul ikliminin samimiyet boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = .20, p < .01$). Bu bulgu, çalışmaların yayım türlerinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığını göstermektedir. Buna göre tez olarak yayımlanan çalışmalarda, okul ikliminin samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine bir farklılaşma oluşmaktadır ($g = -.16, p < .01$).

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerine göre okul ikliminin samimiyet boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = 5.13, p < .01$). Bu bulgu, çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığını göstermektedir. Buna göre çalışmaların uygulandığı örneklem bölgeleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre okul ikliminin samimiyet boyutu algılarında bir farklılaşma meydana getirmektedir. Bu farklılaşma, Doğu Anadolu bölgesi ($g = -.29, p < .01$), İç Anadolu bölgesi ($g = -.14, p < .05$), Karadeniz bölgesi ($g = -.25, p < .05$) ve Marmara bölgesinde ($g = -.19, p < .05$) uygulanan çalışmaların okul ikliminin samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine oluşmaktadır. Bu doğrultuda, ilgili bölgelerde çalışan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul iklimini daha fazla samimi olarak değerlendirmektedirler.

Çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesine göre okul ikliminin samimiyet boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = 4.22, p < .01$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığına işaret etmektedir. Buna göre, ilköğretim ($g = -.14, p < .05$) ve karma ($g = -.36, p < .01$) eğitim kademelerinde uygulanan çalışmalarda, okul ikliminin samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine bir farklılaşma oluşmaktadır. Bu doğrultuda, ilköğretim ve karma eğitim verilen eğitim kurumlarda çalışan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul iklimini daha samimi olarak algılamaktadırlar.

Son olarak çalışmalarda kullanılan ölçeklere göre gerçekleştirilen moderatör analizinde, kullanılan ölçekler etki büyüklükleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($Q_b = 4.28, p < .01$). Bu farklılaşma, öğretmenlerin okul iklimi algısını ölçmek amacıyla OCDQ

kullanan çalışmaların okul ikliminin samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine olmaktadır ($g = -.21, p < .01$).

4.1.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul ikliminin yönlendiricilik boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 16’da gösterilmiştir.

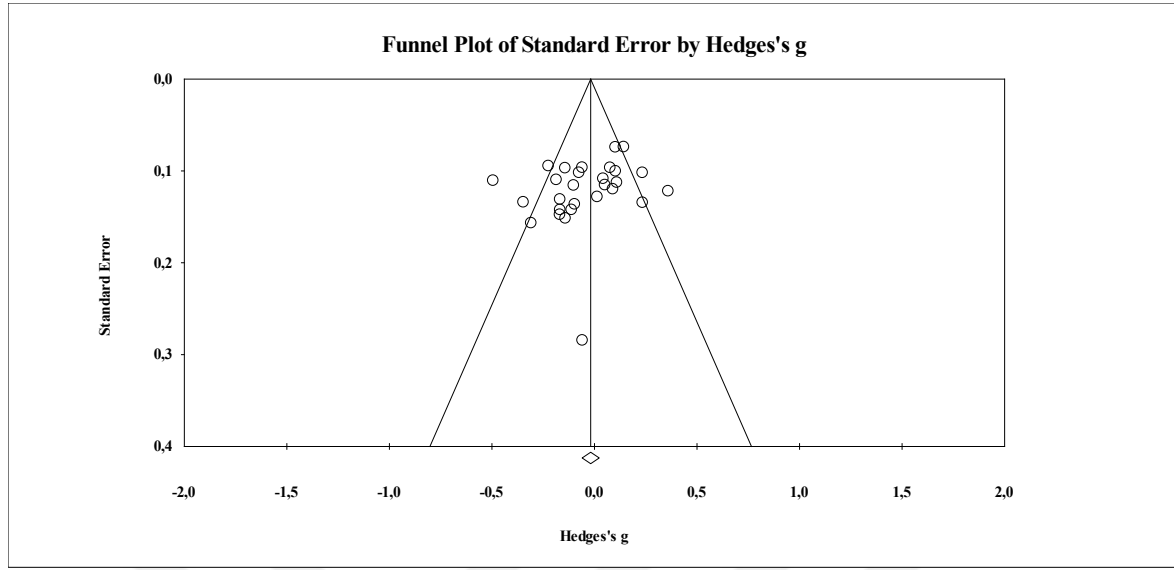
Tablo 16

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yönlendiricilik Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Seçenekler		1	2	3	4	5	6	7	n
		2006-2010	2011-2015						
Araştırmanın	n	16	12						28
Yayın Yılı	%	57	43						100
		Tez	Makale						
Yayın Türü	n	27	1						28
	%	96	4						100
Örneklem		İç Anadolu	Marmara	Ege	Doğu A.	Karadeniz	Akdeniz	Güneydoğu A.	
Bölgesi	n	5	17	2	1	1	1	1	28
	%	17	60	7	4	4	4	4	100
Eğitim		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma					
Kademesi	n	20	6	2					28
	%	71	21	8					100
Ölçek Türü		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS					
	n	17	10	1					28
	%	61	35	4					100

Tablo 16 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre yönlendiricilik boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların yaklaşık yarısının (%57) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, önemli çoğunluğunun (%96) tez çalışması olduğu, genellikle Marmara (%60) ve İç Anadolu (%17) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, genellikle (%71) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve büyük çoğunluğunda (%61) OCDQ ölçeği aracının kullanıldığı görülmektedir.

Yayım yanlılığına ilişkin bulgular



Şekil 8. Cinsiyete göre yönlendiricilik boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 8’de gösterilmiştir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğünü (ES) göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 8’deki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie’nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 17). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi düzeltmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır.

Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp veri olduğuna dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 17

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Cinsiyet-Yönlendiricilik					
Gözlenen değerler		-.03	-.11	.04	73.86
Düzeltilmiş değerler	0	-.03	-.11	.04	73.86

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Erkek ve kadın öğretmenlerin okul ikliminin yönlendiricilik boyutu algılarına ilişkin görüşlerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmemiş ortalama etki büyüklükleri, standart hata ve %95'lik güven aralığına göre etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırları ile moderatör analizleri Tablo 18'de verilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ($k = 28$) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin yönlendiricilik boyutunun cinsiyete göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) -.03 [$SH = .04$; $CI = (-.11, .04)$] olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların 16'sının (%57) etki büyüklüğü değeri negatiftir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin negatif çıkması ($g = -.03$), işlem etkisinin kontrol grubu (kadın öğretmenler) lehine olduğunu göstermesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyet durumlarının onların okul ikliminin yönlendiricilik boyutuna ilişkin algılarını farklılaştırmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 6'da sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	n_{erkek}	$n_{\text{kadın}}$	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q_b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Cinsiyet-Yönlendiricilik</i>	28	4224	5310	-.03	-.11	.04	73.86	
Moderatör [Yayın Yılı]								.03
2005-10	16	2542	3176	-.03	-.11	.05		
2011-15	12	1682	2134	-.04	-.17	.09		
Moderatör [Yayın Türü]								.98
Tez	27	4096	5205	-.03	-.10	.04		
Makale	1	128	105	-.16	-.42	.09		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								18.43
Akdeniz	1	15	62	-.06	-.61	.50		
Doğu Anadolu	1	177	208	.24*	.04	.44		
Ege	2	250	474	.02	-.14	.18		
Güneydoğu Anadolu	1	375	344	.10	-.04	.25		
İç Anadolu	5	825	1,066	.12	-.03	.26		
Karadeniz	1	124	185	.05	-.17	.28		
Marmara	17	2458	2971	-.12**	-.20	-.04		
Moderatör [Eğitim Kademesi]								3.99
İlköğretim	20	3092	3909	.01	-.07	.09		
Karma	2	232	295	-.11	-.29	.07		
Ortaöğretim	6	900	1106	-.15	-.32	.01		
Moderatör [Ölçek Türü]								.65
OCDQ	17	2559	3181	-.05	-.15	.05		
OCDQ-RE	10	1508	1948	-.02	-.12	.08		
OCDQ-RS	1	157	181	.04	-.17	.26		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

** $p < .01$; * $p < .05$

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin yönlendiricilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .03$, $p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığını göstermektedir.

Çalışmaların yayım türlerine göre okul ikliminin yönlendiricilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .98$, $p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların yayım türlerinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığını göstermektedir.

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgeleri, okul ikliminin çözülme boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde moderatör rol oynamamasına rağmen ($Q_b = 18.43, p > .05$); Doğu Anadolu ($g = .24, p < .05$) ve Marmara ($g = -.12, p < .01$) örneklem bölgesindeki çalışmalar, kadın öğretmenlerin okul iklimi algısında anlamlı ve orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesine göre okul ikliminin yönlendiricilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = 3.99, p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirdiği eğitim kademesinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığına işaret etmektedir.

Son olarak çalışmalarda kullanılan ölçek türlerine göre, okul ikliminin yönlendiricilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .65, p > .05$). Bu bulgu kullanılan ölçek türünün, etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığına işaret etmektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul ikliminin destekleyicilik boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre destekleyicilik boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların yaklaşık yarısının (%55) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, önemli çoğunluğunun (%93) tez çalışması olduğu, sıklıkla Marmara (%62) ve İç Anadolu (%17) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, genellikle (%69) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve büyük çoğunluğunda (%62) OCDQ ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 19

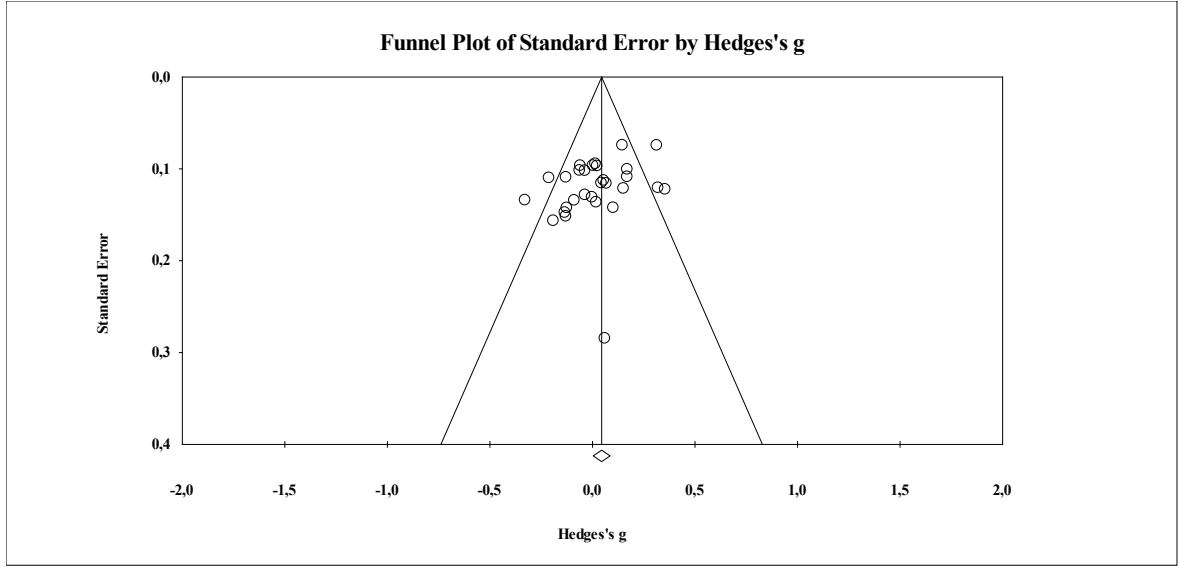
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Destekleyicilik Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Seçenekler		1	2	3	4	5	6	7	n
		2006-2010	2011-2015						
Araştırmanın Yayın Yılı	n	16	13						29
	%	55	45						100
		Tez	Makale						
Yayın Türü	n	27	2						29
	%	93	7						100
Örneklem Bölgesi		İç Anadolu	Marmara	Ege	Doğu A.	Karadeniz	Akdeniz	Güneydoğu A.	
	n	5	18	2	1	1	1	1	29
	%	17	62	7	3	3	3	3	100
Eğitim Kademesi		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma					
	n	20	7	2					29
	%	69	24	7					100
Ölçek Türü		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS					
	n	18	10	1					29
	%	62	35	3					100

Yayın yanlılığına ilişkin bulgular

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 9'da gösterilmiştir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğünü (ES) göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 9'daki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.



Şekil 9. Cinsiyete göre destekleyicilik boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie'nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 20). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi düzeltmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır. Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp veri olduğuna dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 20

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Cinsiyet-Destekleyicilik					
Gözlenen değerler		.03	-.03	.09	57.02
Düzeltilmiş değerler	0	.03	-.03	.09	57.02

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Erkek ve kadın öğretmenlerin okul ikliminin destekleyicilik boyutu algılarına ilişkin görüşlerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmemiş ortalama etki büyüklükleri, standart hata ve %95’lik güven aralığına göre etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırları ile moderatör analizleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	n_{erkek}	$n_{\text{kadın}}$	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q_b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Cinsiyet-Destekleyicilik</i>	29	4137	5668	.03	-.03	.09	57.02	
Moderatör [Yayın Yılı]								.04
2005-10	16	2542	3176	.03	-.06	.12		
2011-15	13	1595	2492	.02	-.05	.09		
Moderatör [Yayın Türü]								.80
Tez	27	3861	5440	.02	-.04	.08		
Makale	2	276	228	.18	-.17	.53		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								10.78
Akdeniz	1	15	62	.06	-.50	.62		
Doğu Anadolu	1	177	208	-.06	-.26	.14		
Ege	2	250	474	-.03	-.19	.12		
Güneydoğu Anadolu	1	375	344	.14*	.00	.29		
İç Anadolu	5	825	1066	.19**	.05	.32		
Karadeniz	1	124	185	.05	-.18	.27		
Marmara	18	2371	3329	-.01	-.09	.06		
Moderatör [Eğitim Kademesi]								2.21
İlköğretim	20	2857	4144	.06	-.01	.13		
Karma	2	232	295	-.00	-.19	.18		
Ortaöğretim	7	1048	1229	-.05	-.18	.09		
Moderatör [Ölçek Türü]								1.95
OCDQ	18	2707	3304	.03	-.06	.11		
OCDQ-RE	10	1273	2183	.01	-.06	.08		
OCDQ-RS	1	157	181	.17	-.04	.38		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge’s g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

** $p < .01$; * $p < .05$

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ($k = 29$) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin destekleyicilik

boyutunun cinsiyete göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) .03 [$SH = .03$; $CI = (-.03, .09)$] olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların 17'sinin (%59) etki büyüklüğü değeri pozitifdir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması ($g = .03$), işlem etkisinin deney grubu (erkek öğretmenler) lehine olduğunu göstermesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyet durumlarının onların okul ikliminin destekleyicilik boyutuna ilişkin algılarını farklılaştırmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 7'de sunulmuştur.

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin destekleyicilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .04$, $p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığını göstermektedir.

Çalışmaların yayım türlerine göre, okul ikliminin destekleyicilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .80$, $p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların yayım türlerinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığını göstermektedir.

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgeleri, okul ikliminin destekleyicilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde moderatör rol oynamamasına rağmen ($Q_b = 10.78$, $p > .05$); Güneydoğu Anadolu ($g = .14$, $p < .05$) ve İç Anadolu ($g = .19$, $p < .01$) örneklem bölgesindeki çalışmalar, erkek öğretmenlerin okul ikliminin destekleyicilik boyutu algısında anlamlı ve orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesine göre okul ikliminin destekleyicilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = 2.21$, $p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim kademesinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığına işaret etmektedir.

Son olarak çalışmalarda kullanılan ölçeklere göre okul ikliminin destekleyicilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = 1.95$, $p > .05$). Bu bulgu kullanılan ölçek türlerinin, etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığına işaret etmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin branşlarının okul iklimi algısına etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre okul ikliminin çözülme boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Çözülme Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

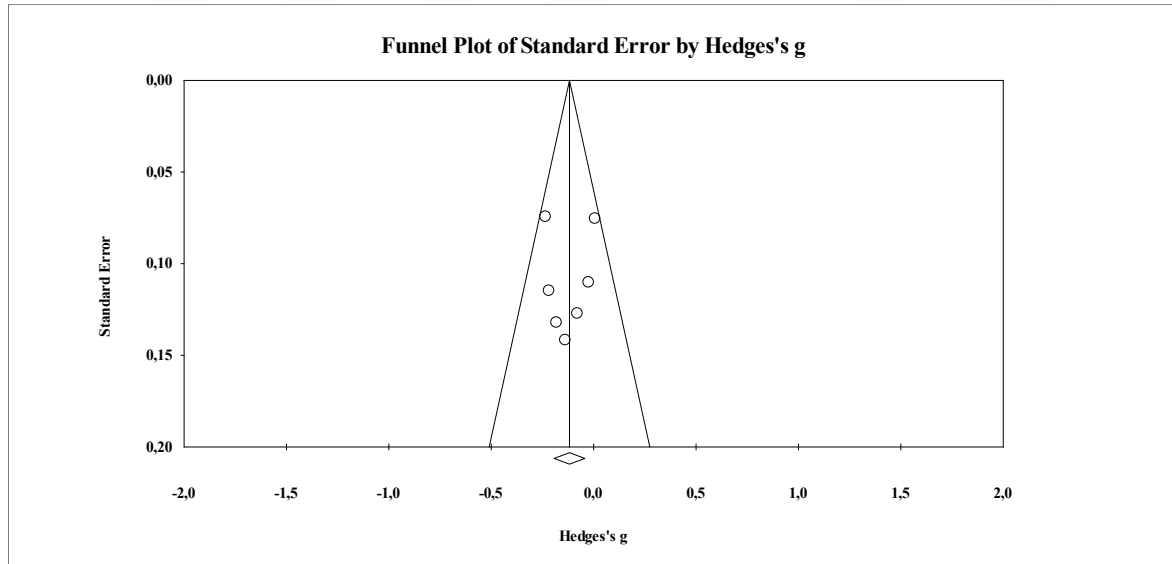
Seçenekler		1	2	3	4	n
		2006-2010	2011-2015			
Araştırmanın	n	3	4			7
Yayın Yılı	%	43	57			100
		Tez	Makale			
Yayın Türü	n	7	-			7
	%	100				100
		İç Anadolu	Marmara	Güneydoğu	Karadeniz	
Örneklem Bölgesi	n	2	3	1	1	7
	%	29	43	14	14	100
		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma		
Eğitim Kademesi	n	7	-	-		7
	%	100				100
		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS		
Ölçek Türü	n	5	2	-		7
	%	71	29			100

Tablo 22 incelendiğinde branş değişkenine göre çözülme (ilgisiz öğretmen) boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların yaklaşık yarısının (%43) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, tamamının (%100) tez çalışması olduğu, çoğunlukla Marmara (%43) ve İç Anadolu (%29) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, tamamının (%100) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve çoğunluğunda (%71) OCDQ ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir.

Yayım yanlılığına ilişkin bulgular

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 10'da gösterilmiştir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğünü (ES) göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 10'daki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla orta ve üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.



Şekil 10. Branşa göre çözülme boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie'nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 23). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi

düzeltelemeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır. Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp veri olduğuna dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 23

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Branş-Çözölme					
Gözlenen değerler		-.12	-.20	-.04	7.02
Düzeltilmiş değerler	0	-.12	-.20	-.04	7.02

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Tablo 24

Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Çözölme Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	n _{sınıf}	n _{branş}	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q _b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Branş-Çözölme</i>	7	1425	1351	-.12**	-.20	-.03	7.02**	
Moderatör [Yayım Yılı]								.00*
2005-10	3	889	751	-.12	-.29	.05		
2011-15	4	536	600	-.12*	-.24	-.00		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								3.41*
Güneydoğu Anadolu	1	420	299	.01	-.14	.16		
İç Anadolu	2	544	508	-.14	-.35	.06		
Karadeniz	1	133	176	-.22	-.44	.01		
Marmara	3	328	368	-.13	-.28	.02		
Moderatör [Ölçek Türü]								.16*
OCDQ	5	1159	1038	-.13*	-.24	-.02		
OCDQ-RE	2	266	313	-.09	-.25	.08		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

** p < .01; * p < .05

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ($k = 7$) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin çözülme boyutunun branşa göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) $-.12$ [$SH = .04$; $CI = (-.20, -.03)$] olarak hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğü değeri istatistiksel olarak anlamlı olup ($p < .01$); Thalheimer ve Cook'un (2002) sınıflandırmasına göre önemsiz, Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre ise düşük düzeyde bir etkiye sahiptir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların 6'sının (%86) etki büyüklüğü değeri negatiftir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin negatif çıkması ($g = -.12$), işlem etkisinin kontrol grubu (branş öğretmenleri) lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin branş durumlarının onların okul ikliminin çözülme boyutuna ilişkin algılarında bir farklılık oluşturduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 8'de sunulmuştur.

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin çözülme boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = .00$, $p < .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığını göstermektedir. Buna göre 2011-2015 yılları arasında yayımlanan çalışmalar, okul ikliminin çözülme boyutunda branş öğretmenleri lehine bir farklılaştırma oluşturmaktadır ($g = -.12$, $p < .05$). Bu yıllar arasında yayımlanan çalışmalarda branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre okul iklimini daha fazla çözülme iklimi olarak algılamaktadırlar.

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerine göre okul ikliminin çözülme boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_b = 3.41$, $p < .05$). Bu bulgu, çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerinin etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynadığını göstermektedir.

Son olarak çalışmalarda kullanılan ölçeklere göre gerçekleştirilen moderatör analizinde, kullanılan ölçekler etki büyüklükleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($Q_b = .16$, $p < .05$). Bu farklılaşma, öğretmenlerin okul iklimi algısını ölçmek amacıyla OCDQ kullanan çalışmaların okul ikliminin çözülme boyutunda branş öğretmenleri lehine oluşmaktadır ($g = -.13$, $p < .05$).

4.2.2. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Sınırlayıcılık Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Seçenekler		1	2	3	4	n
		2006-2010	2011-2015			
Araştırmanın	n	4	5			9
Yayın Yılı	%	44	56			100
		Tez	Makale			
Yayın Türü	n	8	1			9
	%	89	11			100
		İç Anadolu	Marmara	Güneydoğu	Karadeniz	
Örneklem Bölgesi	n	4	3	1	1	9
	%	45	33	11	11	100
		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma		
Eğitim Kademesi	n	9	-	-		9
	%	100				100
		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS		
Ölçek Türü	n	5	4	-		9
	%	56	44			100

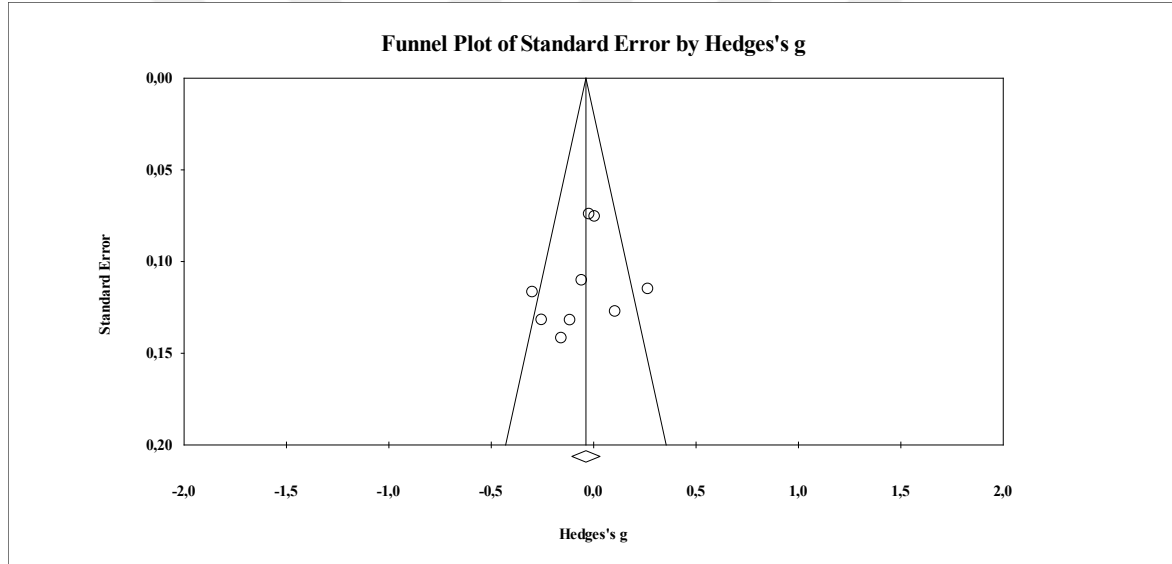
Tablo 25 incelendiğinde branş değişkenine göre sınırlayıcılık boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların yaklaşık yarısının (%44) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, çoğunluğunun (%89) tez çalışması olduğu, genellikle İç Anadolu (%45) ve Marmara (%33) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, tamamının (%100) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve çoğunluğunda (%56) OCDQ ölçeği kullanıldığı görülmektedir.

Yayın yanlılığına ilişkin bulgular

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 11’de gösterilmiştir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğünü (ES) göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki

büyükliğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 11'deki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla orta ve üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.



Şekil 11. Branşa göre sınırlayıcılık boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie'nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 26). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi düzeltmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır. Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp veri olduğuna dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 26

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Branş-Sınırlayıcılık					
Gözlenen değerler		-.05	-.15	.06	17.31
Düzeltilmiş değerler	0	-.05	-.15	.06	17.31

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Tablo 27

Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	n _{sınıf}	n _{branş}	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q _b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Branş-Sınırlayıcılık</i>	9	1698	1611	-.05	-.15	.06	17.31	
Moderatör [Yayın Yılı]								.57
2005-10	4	1059	881	-.09	-.22	.04		
2011-15	5	639	730	-.00	-.18	.17		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								9.07
Güneydoğu Anadolu	1	420	299	.01	-.14	.15		
İç Anadolu	4	817	768	-.13	-.27	.00		
Karadeniz	1	133	176	.27*	.04	.49		
Marmara	3	328	368	-.05	-.21	.11		
Moderatör [Ölçek Türü]								6.32
OCDQ	5	1159	1038	.04	-.08	.15		
OCDQ-RE	4	539	573	-.17*	-.29	-.06		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

* p < .05

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara (k = 9) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunun branşa göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) -.05 [SH = .05; CI = (-.15, .06)] olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların

6'sının (%86) etki büyüklüğü değeri negatiftir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin negatif çıkması ($g = -.05$), işlem etkisinin kontrol grubu (branş öğretmenler) lehine olduğunu göstermesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin branş durumlarının onların okul ikliminin sınırlayıcılık boyutuna ilişkin algılarında bir farklılık oluşturmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 9'da sunulmuştur.

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .57, p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığını göstermektedir.

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgeleri, okul ikliminin çözülme boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde moderatör rol oynamamasına rağmen ($Q_b = 9.07, p > .05$); Karadeniz örneklem bölgesinde gerçekleştirilen çalışma, sınıf öğretmenlerinin okul ikliminin sınırlayıcılık boyutu algısında anlamlı ve orta düzeyde bir etkiye sahiptir ($g = .27, p < .05$). Ancak genel anlamda bu bulgular, çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerine göre öğretmenlerin branşlarına dayalı okul ikliminin sınırlayıcılık boyutu algılarında herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak çalışmalarda kullanılan ölçek türlerine göre, okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = 6.32, p > .05$). OCDQ-RE kullanılan çalışmalarda branş öğretmenlerinin okul iklimi algısında anlamlı ve orta düzeyde bir etki olmasına rağmen ($g = -.17, p < .05$); kullanılan ölçeklerin türüne göre öğretmenlerin branşlarına dayalı okul ikliminin sınırlayıcılık boyutu algılarında bir farklılaşma görülmemektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre okul ikliminin samimiyet boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 28'de gösterilmiştir.

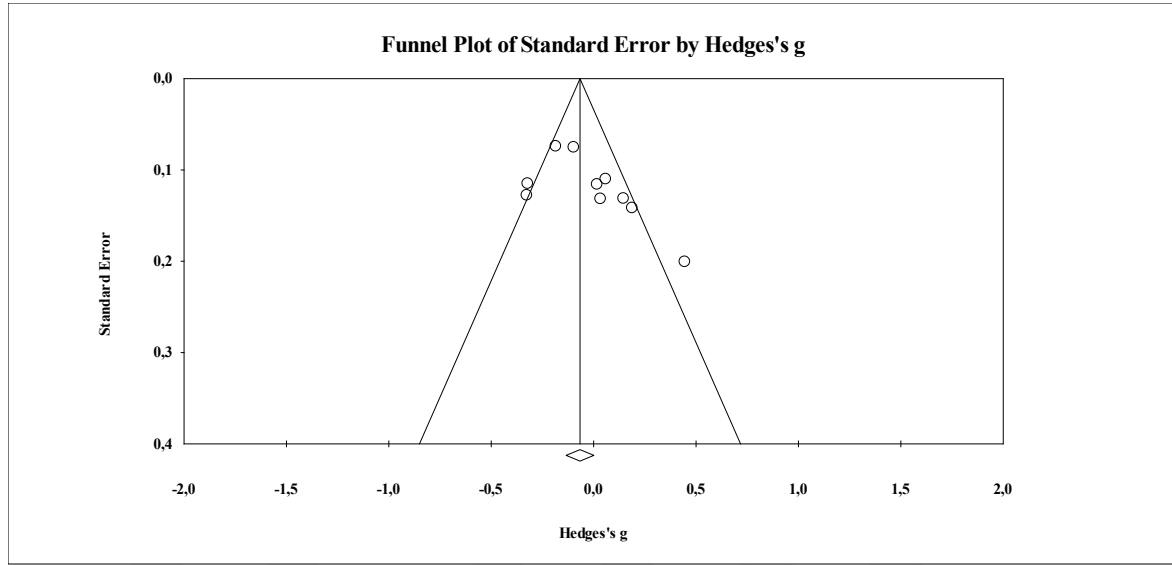
Tablo 28

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Samimiyet Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Seçenekler		1	2	3	4	n
		2006-2010	2011-2015			
Araştırmanın	n	5	5			10
Yayın Yılı	%	50	50			100
		Tez	Makale			
Yayın Türü	n	9	1			10
	%	90	10			100
		İç Anadolu	Marmara	Güneydoğu	Karadeniz	
Örneklem Bölgesi	n	4	4	1	1	10
	%	40	40	10	10	100
		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma		
Eğitim Kademesi	n	10	-	-		10
	%	100				100
		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS		
Ölçek Türü	n	6	4	-		10
	%	60	40			100

Tablo 28 incelendiğinde branş değişkenine göre samimiyet boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların yarısının (%50) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, çoğunluğunun (%90) tez çalışması olduğu, genellikle İç Anadolu (%40) ve Marmara (%40) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, tamamının (%100) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve çoğunluğunda (%60) OCDQ ölçeği kullanıldığı görülmektedir.

Yayım yanlılığına ilişkin bulgular



Şekil 12. Branşa göre samimiyet boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 12’de gösterilmiştir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğünü (ES) göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 12’deki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.

Tablo 29

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Branş-Samimiyet					
Gözlenen değerler		-.03	-.15	.09	26.38
Düzeltilmiş değerler	1	-.06	-.19	.07	32.59

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie'nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 29). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi düzeltmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın sebebi merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp veri olduğuna dair bir durumu yansıtmaktadır. Sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark bir olarak olduğu için yayım yanlılığı ihtimali ortaya çıkmıştır.

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ($k = 10$) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin samimiyet boyutunun branşa göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) $-.03$ [$SH = .06$; $CI = (-.15, .09)$] olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların 6'sının (%60) etki büyüklüğü değeri pozitifdir (sınıf öğretmenleri lehine). Ancak ortalama etki büyüklüğü değeri, negatif çıkmıştır ($g = -.03$). Bu durum işlem etkisinin kontrol grubu (branş öğretmenleri) lehine olduğunu göstermesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin branş durumlarının onların okul ikliminin sınırlayıcılık boyutuna ilişkin algılarında bir farklılık oluşturmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 10'da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	$n_{\text{sınıf}}$	$n_{\text{branş}}$	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q_b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Branş-Samimiyet</i>	10	1748	1661	-.03	-.15	.09	26.38	
Moderatör [Yayın Yılı]								.57
2005-10	5	1109	931	.02	-.15	.19		
2011-15	5	639	730	-.08	-.28	.12		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								6.01
Güneydoğu Anadolu	1	420	299	-.09	-.24	.05		
İç Anadolu	4	817	768	-.01	-.17	.15		
Karadeniz	1	133	176	-.32*	-.55	-.09		
Marmara	4	378	418	.07	-.24	.37		
Moderatör [Ölçek Türü]								1.95
OCDQ	6	1209	1088	-.09	-.26	.09		
OCDQ-RE	4	539	573	.06	-.06	.18		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

* $p < .05$

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin samimiyet boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .57$, $p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgeleri, okul ikliminin samimiyet boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde moderatör rol oynamamasına rağmen ($Q_b = 6.01$, $p > .05$); Karadeniz örneklem bölgesinde gerçekleştirilen çalışma, branş öğretmenlerinin okul ikliminin samimiyet boyutu algısında anlamlı ve orta düzeyde bir etkiye sahiptir ($g = -.32$, $p < .05$). Ancak genel anlamda bu bulgular, çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerinin öğretmenlerin branşlarına dayalı okul ikliminin samimiyet boyutu algılarında herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak çalışmalarda kullanılan ölçeklere göre okul ikliminin samimiyet boyutunda öğretmenlerin branşlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = 1.95$, $p > .05$). Bu bulgu kullanılan ölçek türünün, etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığına işaret etmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre okul ikliminin yönlendiricilik boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yönlendiricilik Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Seçenekler		1	2	3	4	n
		2006-2010	2011-2015			
Araştırmanın	n	6	5			11
Yayın Yılı	%	55	45			100
		Tez	Makale			
Yayın Türü	n	10	1			11
	%	91	9			100
		İç Anadolu	Marmara	Güneydoğu	Karadeniz	
Örneklem Bölgesi	n	5	4	1	1	11
	%	46	36	9	9	100
		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma		
Eğitim Kademesi	n	11	-	-		11
	%	100				100
		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS		
Ölçek Türü	n	7	4	-		11
	%	64	36			100

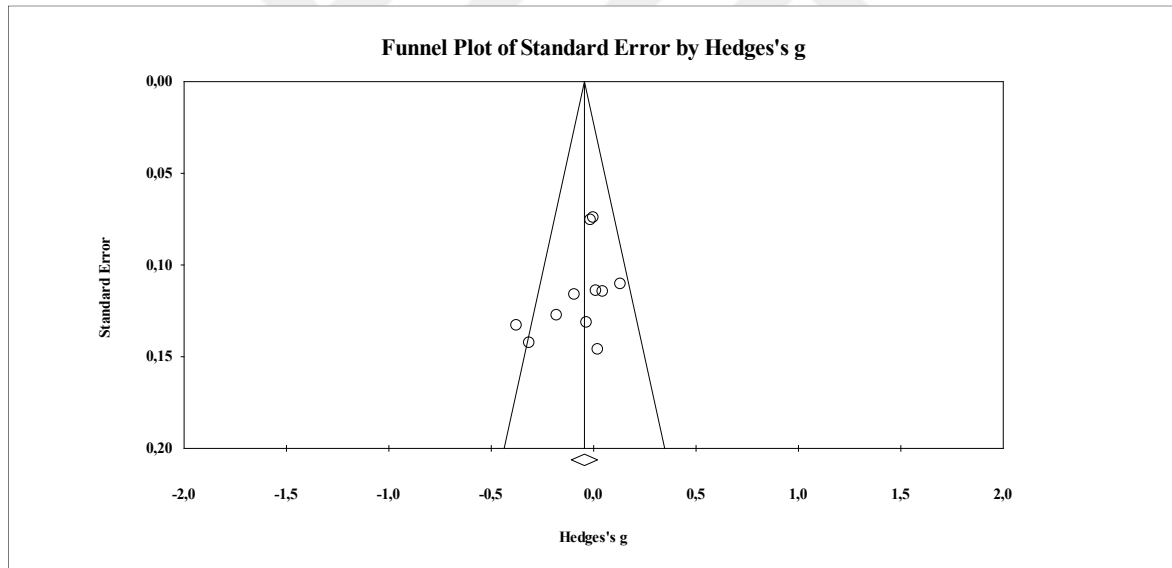
Tablo 31 incelendiğinde branş değişkenine göre yönlendiricilik boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların yaklaşık yarısının (%55) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, çoğunluğunun (%91) tez çalışması olduğu, genellikle İç Anadolu (%46) ve Marmara (%36) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, tamamının (%100) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve çoğunluğunda (%64) OCDQ ölçeği aracının kullanıldığı görülmektedir.

Yayın yanlılığına ilişkin bulgular

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 13’te sunulmuştur. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait

standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğünü (ES) göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 13'deki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla orta ve üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.



Şekil 13. Branşa göre yönlendiricilik boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie'nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 32). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi düzeltmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır. Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp

veri olduğuna dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 32

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Branş-Yönlendiricilik					
Gözlenen değerler		-.05	-.14	.03	15.17
Düzeltilmiş değerler	0	-.05	-.14	.03	15.17

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Tablo 33

Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	n _{sınıf}	n _{branş}	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q _b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Branş-Yönlendiricilik</i>	11	2015	1823	-.05	-.14	.03	15.17	
Moderatör [Yayın Yılı]								.13
2005-10	6	1376	1093	-.04	-.12	.04		
2011-15	5	639	730	-.07	-.25	.10		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								5.87
Güneydoğu Anadolu	1	420	299	-.01	-.16	.13		
İç Anadolu	5	977	914	.01	-.08	.10		
Karadeniz	1	133	176	.05	-.18	.27		
Marmara	4	485	434	-.21*	-.38	-.05		
Moderatör [Ölçek Türü]								.19
OCDQ	7	1476	1250	-.03	-.11	.04		
OCDQ-RE	4	539	573	-.08	-.29	.12		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

* p < .05

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara (k = 11) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin yönlendiricilik boyutunun branşa göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) -.05

[SH = .04; CI = (-.14, .03)] olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların 6'sının (%55) etki büyüklüğü değeri negatiftir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin negatif çıkması ($g = -.05$), işlem etkisinin kontrol grubu (branş öğretmenler) lehine olduğunu göstermesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin branş durumlarının onların okul ikliminin yönlendiricilik boyutuna ilişkin algılarında bir farklılık oluşturmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 11'de sunulmuştur.

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin yönlendiricilik boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .13, p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığını göstermektedir.

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgeleri, okul ikliminin yönlendiricilik boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde moderatör rol oynamamasına rağmen ($Q_b = 5.87, p > .05$); Marmara örneklem bölgesinde gerçekleştirilen çalışma, branş öğretmenlerinin okul ikliminin yönlendiricilik boyutu algısında anlamlı ve orta düzeyde bir etkiye sahiptir ($g = -.21, p < .05$). Ancak genel anlamda bu bulgular, çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerinin öğretmenlerin branşlarına dayalı okul ikliminin yönlendiricilik boyutu algılarında herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak çalışmalarda kullanılan ölçek türlerine göre okul ikliminin yönlendiricilik boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .19, p > .05$). Bu bulgu kullanılan ölçek türlerinin, etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığına işaret etmektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre okul ikliminin destekleyicilik boyutunda farklılaşma olup olmadığını belirlemek için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimsel istatistikleri Tablo 34'te gösterilmiştir.

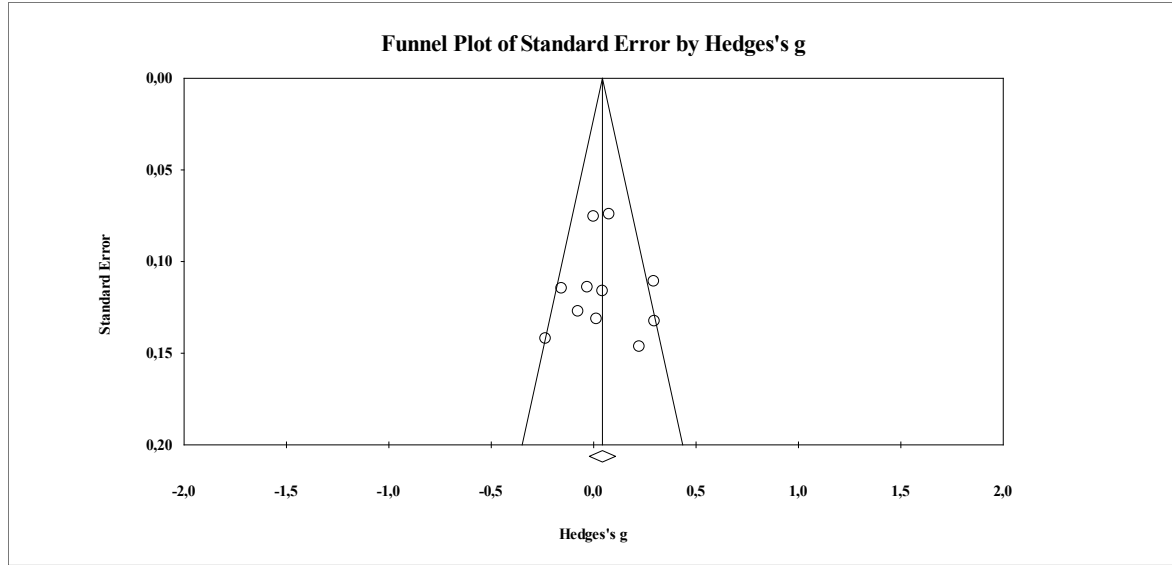
Tablo 34

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Destekleyicilik Boyutuyla İlgili Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Seçenekler		1	2	3	4	n
		2006-2010	2011-2015			
Araştırmanın	n	6	5			11
Yayın Yılı	%	55	45			100
		Tez	Makale			
Yayın Türü	n	10	1			11
	%	91	9			100
		İç Anadolu	Marmara	Güneydoğu	Karadeniz	
Örneklem Bölgesi	n	5	4	1	1	11
	%	46	36	9	9	100
		İlköğretim	Ortaöğretim	Karma		
Eğitim Kademesi	n	11	-	-		11
	%	100				100
		OCDQ	OCDQ-RE	OCDQ-RS		
Ölçek Türü	n	7	4	-		11
	%	64	36			100

Tablo 34 incelendiğinde branş değişkenine göre destekleyicilik boyutuyla ilgili meta analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların yaklaşık yarısının (%55) 2006-2010 yılları arasında yayımlandığı, çoğunluğunun (%91) tez çalışması olduğu, genellikle İç Anadolu (%46) ve Marmara (%36) örneklem bölgelerinde gerçekleştirildiği, tamamının (%100) ilköğretim kademesinde uygulandığı ve çoğunluğunda (%64) OCDQ ölçeği aracının kullanıldığı görülmektedir.

Yayım yanlılığına ilişkin bulgular



Şekil 14. Branşa göre destekleyicilik boyutunun yayım yanlılığına ilişkin Huni Saçılım Grafiği

Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yayım yanlılığına ilişkin bulguları gösteren huni saçılım grafiği Şekil 14'te gösterilmiştir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğünü (ES) göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Ancak örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı bulunduğu için standart hata değerinin fazla olduğu çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kaymaktadır (Borenstein vd., 2013).

Araştırmaların üst tarafa doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları, yayım yanlılığına dair bir kanıt olmadığı anlamına gelmektedir (Borenstein vd., 2013). Şekil 14'teki saçılma diyagramı incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla orta ve üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında, neredeyse simetrik olarak saçıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına dair bir kanıt görülmemektedir.

Huni saçılım grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin herhangi bir kanıt görülmemesine rağmen, ek olarak Duval ve Tweedie'nin trim ve fill testi yapılmıştır (Tablo 35). Bu testin sonuçları incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi

düzeltilmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır. Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp veri olduğuna dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 35

Duval ve Tweedie's Trim ve Fill Testleri Sonuçları

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Branş-Destekleyicilik					
Gözlenen değerler		.04	-.05	.13	18.98
Düzeltilmiş değerler	0	.04	-.05	.13	18.98

Etki büyüklüğüne ve moderatör analizlerine ilişkin bulgular

Tablo 36

Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisi: Meta Analiz Sonuçları

Değişken	k	n _{sınıf}	n _{branş}	g	CI (Güven Aralığı)		Q	Q _b
					Alt Limit	Üst Limit		
<i>Branş-Destekleyicilik</i>	11	2015	1823	.04	-.05	.13	18.98	
Moderatör [Yayın Yılı]								.25
2005-10	6	1376	1093	.02	-.07	.11		
2011-15	5	639	730	.08	-.11	.27		
Moderatör [Örneklem Bölgesi]								3.85
Güneydoğu Anadolu	1	420	299	.00	-.15	.15		
İç Anadolu	5	977	914	.08	-.02	.19		
Karadeniz	1	133	176	-.15	-.38	.07		
Marmara	4	485	434	.05	-.19	.30		
Moderatör [Ölçek Türü]								4.03
OCDQ	7	1476	1250	-.01	-.11	.08		
OCDQ-RE	4	539	573	.16*	.01	.32		

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

*p < .05

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ($k = 11$) ait veriler üzerinde rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analizler doğrultusunda; öğretmenlerin okul ikliminin destekleyicilik boyutunun branşa göre standartlaştırılmış ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri (g) .04 [$SH = .05$; $CI = (-.05, .13)$] olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların 7'sinin (%64) ortalama etki büyüklüğü değeri pozitifdir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması ($g = .04$), işlem etkisinin deney grubu (sınıf öğretmenleri) lehine olduğunu göstermesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin branş durumlarının onların okul ikliminin destekleyicilik boyutuna ilişkin algılarında bir farklılık oluşturmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Her bir çalışmaya ait standart hata ve etki büyüklüğü değerleri ile güven aralıkları Ek 12'de sunulmuştur.

Çalışmaların yayım yıllarına göre, okul ikliminin destekleyicilik boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = .25$, $p > .05$). Bu bulgu, çalışmaların gerçekleştirildiği yayım yıllarının etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamadığını göstermektedir.

Çalışmaların uygulandığı örneklem bölgeleri, okul ikliminin destekleyicilik boyutunda öğretmenlerin branş durumlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinde moderatör rol oynamamaktadır ($Q_b = 3.85$, $p > .05$); Bu bulgu, çalışmaların uygulandığı örneklem bölgelerinin öğretmenlerin branşlarına göre okul ikliminin destekleyicilik boyutu algılarında herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Rastgele etkiler modeline göre uygulanan moderatör analizinde, OCDQ-RE kullanan çalışmalarda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı ve düşük düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen ($g = .16$, $p < .05$); çalışmalarda kullanılan ölçeklere göre etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_b = 4.03$, $p > .05$). Bu doğrultuda kullanılan ölçek türleri, etki büyüklükleri üzerinde moderatör bir rol oynamamaktadır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulguların sonuçları açıklanmış ve bu sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Cinsiyetin Okul İklimine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyetin öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisini ölçmek için gerçekleştirilen bu çalışmada, dâhil edilme ölçütlerine uygun okul ikliminin çözülme boyutunda 20, sınırlayıcılık boyutunda 25, samimiyet boyutunda 25, yönlendiricilik boyutunda 28 ve destekleyicilik boyutunda 29 araştırma meta analize dâhil edilmiştir. Bu çalışma kapsamında; çözülme için 6981, sınırlayıcılık için 8475, samimiyet için 8542, yönlendiricilik için 9534 ve destekleyicilik için 9805 örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır ve yayım yanlılığına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetinin okul ikliminin sınırlayıcılık ve samimiyet boyutları dışında onların okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, cinsiyetin öğretmenlerin okul ikliminin çözülme boyutuna ilişkin algılarında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı yorumu yapılabilir. Araştırma kapsamında hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin 12'sinin kadın öğretmenler lehine çıkmasına rağmen bu etki anlamlı değildir. Ayrıca araştırmaların yayım yılı, örneklem bölgesi, eğitim kademesi ve kullanılan ölçek türü kapsamında yapılan moderatör analizlerinin de anlamlı sonuçlar vermediği görülmektedir.

Bir diğ er araştırma sonucuna göre, erkek  ğretmenlerinin okul iklimini daha fazla sınırlayıcı algılamaları dikkat çekicidir. Halpin'e (1966) göre sınırlayıcılık, okul müdürlerinin öğretmenleri rutin görevler, kurul talepleri ve öğretmenlerin gereksiz "meşguliyet" olarak nitelendirdiği diğ er işlerle engellemesi durumunda hissedilen duyguları çağrıştırmaktadır. Bu boyutta öğretmenler, okul müdürlerinin onların çalışmalarını kolaylaştıracak yerde engellediğini düşünmektedirler. Bu doğrultuda, erkek öğretmenlerin okul müdürünün sınırlayıcı davranışlarına daha fazla maruz kaldığı şeklinde yorum yapılabilir. Ancak bu bulgunun meta analitik olarak ortalama etki büyüklüğü değeri düşük düzeylerde dir. Bu sonuç üzerinde araştırmaların karakteristik özelliklerinin etkisi incelendiğinde, araştırmaların yayım yıllarının, yayım türlerinin, örneklem bölgelerinin, eğitim kademelerinin ve kullanılan ölçek türünün moderatör bir rol oynadığı görülmektedir. Buna göre; 2011-2015 yılları arası, ilköğretim okulları, Doğu Anadolu ve   Anadolu  rneklem bölgeleri, makale çalışmaları ve OCDQ-RE  l eğinin kullanıldığı çalışmalar gibi çalışma karakteristikleri, erkek öğretmenlerin sınırlayıcılık algısı üzerinde düşük düzeylerde moderatör bir rol oynamaktadır.

Kadın  ğretmenlerinin okul iklimini daha fazla samimi bulduğu araştırma bulgularına yansımıştır. Samimi okul iklimi, öğretmenlerin birbirleriyle dostça sosyal ilişkiler kurmalarını ve bunun sonucunda aldıkları hazzı çağrıştırmaktadır (Hoy vd., 1991). Bu boyut, okuldaki sosyal ilişkilere ilişkin memnuniyet ve moral düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu vurgulamaktadır (Halpin, 1966). Bu doğrultuda, kadın öğretmenlerin okula yönelik olumlu duygularının ve moral seviyelerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeylerde olduğu yorumu yapılabilir. Böyle bir farklılaşma, kadınların annelik gibi cinsiyet rolleri gereğince sosyal ve duyuşsal becerilere daha yatkın olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ancak bu bulgunun meta analitik olarak ortalama etki büyüklüğü değeri düşük düzeylerde dir. Bu sonuç üzerinde araştırmaların karakteristik özelliklerinin etkisi incelendiğinde, araştırmaların yayım yıllarının, yayım türlerinin, örneklem bölgelerinin, eğitim kademelerinin ve kullanılan ölçek türünün düşük düzeylerde moderatör bir rol oynadığı görülmektedir. Buna göre; 2005-2010 yılları arası, ilköğretim okulları ile karma okullar, Doğu Anadolu,   Anadolu, Karadeniz ve Marmara  rneklem bölgeleri, tez çalışmaları ve OCDQ  l eğinin kullanıldığı çalışmalar gibi çalışma karakteristikleri, kadın öğretmenlerin samimiyet algısı üzerinde moderatör bir rol oynamaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında, cinsiyete göre  ğretmenlerinin okul ikliminin yönlendiricilik boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Yönlendirici okul iklimi, çalışanların okul müdürü tarafından yakın denetimini vurgulamaktadır (Hoy vd., 1991). Müdür oldukça yönlendirici bir tutum sergiler ve otoriter patron rolü oynar. Çalışanlarla kurduğu iletişim sadece yönlendirme odaklıdır (Halpin, 1966). Çalışma kapsamında etki büyüklükleri incelendiğinde, kadın öğretmenlerini okul iklimini daha fazla yönlendirici olarak algıladığı görülmektedir. Ancak bu bulgular, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öte yandan araştırma bulguları üzerinde araştırma karakteristik özelliklerinin etkisi incelendiğinde, araştırmaların yayım yıllarının, yayım türlerinin, örneklem bölgelerinin, eğitim kademelerinin ve kullanılan ölçek türünün moderatör bir rol oynamadığı söylenebilir.

Hoy ve Clover'a (1986) göre destekleyici okul iklimi, öğretmenler için ilgili bir müdür davranışını yansıtmaktadır. Müdür dinler ve öğretmenlerin görüş ve önerilerine açıktır. Övgü, sıklıkla ve gerçekçi bir şekilde verilir; eleştiri yapıcıdır. Öte yandan Başar'dan aktaran Özdemir (2013) okul gibi örgütlerde insan ilişkilerinin öneminin daha da arttığını belirterek olumlu ve destekleyici bir iklimin geliştirilmesi için kişilerarası ilişkilerin ön plana alınması, yanlış ve olumsuz niyetlerin önlenmesi için personelin açık ve samimi tavırlarının desteklenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında, cinsiyete göre öğretmenlerinin okul ikliminin destekleyicilik boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Diğer taraftan çalışma kapsamında bireysel çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, erkek ve sınıf öğretmenlerinin daha fazla destekleyicilik algısına sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu bulgular, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öte yandan araştırma bulguları üzerinde araştırma karakteristik özelliklerinin etkisi incelendiğinde, araştırmaların yayım yıllarının, yayım türlerinin, örneklem bölgelerinin, eğitim kademelerinin ve kullanılan ölçek türünün moderatör bir rol oynamadığı söylenebilir.

5.2. Branşın Okul İklimine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin branş durumlarının okul iklimi algıları üzerindeki etkisini ölçmek için gerçekleştirilen bu çalışmada, dâhil edilme ölçütlerine uygun okul ikliminin çözülme boyutunda 7, sınırlayıcılık boyutunda 9, samimiyet boyutunda 10, yönlendiricilik boyutunda 11 ve destekleyicilik boyutunda 11 araştırma meta analize dâhil edilmiştir. Bu çalışma kapsamında; çözülme için 2776, sınırlayıcılık için 3309, samimiyet için 3409, yönlendiricilik ve destekleyicilik için ise 3838 örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır ve yayım

yanlılığına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin branş durumlarının okul ikliminin çözülme boyutu dışında onların okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında, branş öğretmenlerinin okulu daha fazla çözülme iklimi olarak algılamaları dikkat çekicidir. Branş öğretmenlerinin, öğretmenlerin ilgisiz, iş birliğinden yoksun ve öğretme-öğrenme faaliyetlerine karşı isteksiz bir anlayışa sahip olduğunu vurgulayan çözülme davranışlarına (Halpin, 1966) eğilimlerinin yüksek oluşu ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ancak bu bulgunun meta analitik olarak ortalama etki büyüklüğü değeri düşük düzeylerde-dir. Bu sonuç üzerinde araştırmaların karakteristik özelliklerinin etkisi incelendiğinde, araştırmaların yayım yıllarının, örneklem bölgelerinin ve kullanılan ölçek türünün moderatör bir rol oynadığı görülmektedir. Buna göre, 2011-2015 yılları arasında ve OCDQ ölçeği kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar moderatör bir rol oynamaktadır.

Bir diğer araştırma bulgusuna göre, branşın öğretmenlerin okul ikliminin sınırlayıcılık boyutuna ilişkin algılarında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı yorumu yapılabilir. Araştırma kapsamında hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin altısının branş öğretmenleri lehine çıkmasına rağmen bu etki anlamlı değildir. Ayrıca araştırmaların yayım yılı, örneklem bölgesi ve kullanılan ölçek türü kapsamında yapılan moderatör analizlerinin de anlamlı sonuçlar vermediği görülmektedir. Dolayısıyla branşın bağımsız bir değişken olarak öğretmenlerin sınırlayıcılık algısında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin branş durumlarının okul ikliminin samimiyet boyutuna ilişkin algılarında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değerlerinin branş öğretmenleri lehine çıkmasına rağmen bu etki anlamlı değildir. Ayrıca araştırmaların yayım yılı, örneklem bölgesi ve kullanılan ölçek türü kapsamında yapılan moderatör analizlerinin de anlamlı sonuçlar vermediği görülmektedir. Dolayısıyla branşın bağımsız bir değişken olarak öğretmenlerin samimiyet algısında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında, branşa göre öğretmenlerin okul ikliminin yönlendiricilik boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Yönlendirici okul iklimi, çalışanların okul müdürü tarafından yakın denetimini vurgulamaktadır. Müdür oldukça yönlendirici bir tutum sergiler ve otoriter patron rolü

oyunar. Çalışanlarla kurduğu iletişim sadece yönlendirme odaklıdır (Halpin, 1966). Çalışma kapsamında etki büyüklükleri incelendiğinde, branş öğretmenlerinin okul iklimini daha fazla yönlendirici olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ancak bu bulgular, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öte yandan araştırma bulguları üzerinde araştırma karakteristik özelliklerinin etkisi incelendiğinde, araştırmaların yayım yıllarının, yayım türlerinin, örneklem bölgelerinin, eğitim kademelerinin ve kullanılan ölçek türünün moderatör bir rol oynamadığı söylenebilir.

Hoy ve Clover'a (1986) göre destekleyici okul iklimi, öğretmenler için ilgili bir müdür davranışını yansıtmaktadır. Müdür dinler ve öğretmenlerin görüş ve önerilerine açıktır. Övgü, sıklıkla ve gerçekçi bir şekilde verilir; eleştiri yapıcıdır. Öte yandan Başar'dan aktaran Özdemir (2013) okul gibi örgütlerde insan ilişkilerinin öneminin daha da arttığını belirterek olumlu ve destekleyici bir iklimin geliştirilmesi için kişilerarası ilişkilerin ön plana alınması, yanlış ve olumsuz niyetlerin önlenmesi için personelin açık ve samimi tavırlarının desteklenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında, branşa göre öğretmenlerinin okul ikliminin destekleyicilik boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Diğer taraftan çalışma kapsamında bireysel çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okul iklimini daha fazla destekleyici olarak algıladıkları yorumu yapılabilir. Ancak bu bulgular, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öte yandan araştırma bulguları üzerinde araştırma karakteristik özelliklerinin etkisi incelendiğinde, araştırmaların yayım yıllarının, yayım türlerinin, örneklem bölgelerinin, eğitim kademelerinin ve kullanılan ölçek türünün moderatör bir rol oynamadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde, cinsiyetin ve branşın okul iklimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı yorumu yapılabilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin ve branşın belirgin ve seçici bir özellik olmamasının bir etkisi olabilir (Sezgin ve Kılınç, 2011). İpek, Aytaç ve Gök'ün (2015) cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel kültür algılarına etkisinin incelendiği meta analiz çalışmasında, cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel kültür algılarında herhangi bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgüt kültürü veya iklimi gibi çalışmalarda herhangi bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Böylece cinsiyet ve branş gibi yüzeysel değişkenlerin örgüt iklimi çalışmalarında bağımsız bir değişken olarak incelenmesine gerek olmadığı ileri sürülebilir. Eğitim sistemi bağlamında öğretmenlerden öğretim, yönetim, konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı gibi temel roller beklenmektedir. Bu rollerin cinsiyete ve branşa bakılmaksızın tüm öğretmenler için geçerli

olacağı düşüncesiyle öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyete ve branşa göre değişiklik göstermemesi anlaşılır bir bulgu olarak kabul edilebilir (Sezgin ve Kılınç, 2011).

5.3. Öneriler

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular ışığında bazı önerilerde bulunulabilir.

Bu meta analiz çalışması, nicel araştırma metodolojisine dayanmaktadır. Okulların sosyal, psikolojik ve kültürel ortamının doğasının anlaşılmasında nitel araştırma yöntemlerinin daha etkili olabileceği düşünüldüğünde, elde edilen sonuçların nedensel etkileri tam anlamıyla açıklayabildiğini iddia etmek doğru değildir. Bu sebeple araştırmacıların, okulların sosyo-psikolojik ortamını daha derinlemesine inceleyebilmek için araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve çalışma grubunda çeşitliliğe dikkat ederek araştırmalarını tasarımlarını önerilebilir.

Okul ikliminin ölçülmesi ve belirlenmesiyle ilgili çok sayıda ölçme aracı bulunmasına rağmen, ülkemizde yer alan çalışmaların büyük çoğunluğunda benzer ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (OCDQ, OCDQ-RE, OCDQ-RS vb.). Bu durum okulların sadece belirli niteliklerinin ölçülüp farklı bakış açılarının göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacıların farklı veri toplama araçlarından yararlanmaları önerilmektedir. Böylece daha önceden incelenmeyen ve okulların iklim özelliklerini yansıtan bakış açılarının incelenmesi mümkün olacaktır.

Yükseköğretim Kurumu Tez Merkezi Veri Tabanında erişime açık olmayan araştırmalar meta-analiz çalışmaları için büyük engel teşkil etmektedir. Bu sorunun çözüme kavuşturulması için gereken adımların atılması önerilmektedir. Böylece meta analiz çalışmalarının genellenebilirliğinin artmasına ve daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlanabilir. Ayrıca Türkiye menşeli yayımlanan bilimsel araştırmaların tarandığı kapsamlı ve tümcül bir veri tabanının oluşturulması önerilebilir.

Alanyazın incelendiğinde çalışanların cinsiyetlerinin bağımsız değişken olarak ele alınıp örgüt/okul iklimi üzerindeki etkisini belirleyen birçok çalışmaya ulaşılmaktadır. Beklendiği üzere cinsiyet gibi yüzeysel değişkenlerin örgütsel davranış üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaması gerektiği düşünüldüğünde, araştırmacıların bu tarz değişkenlerin

nedensellik etkisine yönelik çalışmalardan ziyade okul iklimi üzerinde daha birincil etkenleri incelemeye yönelmeleri önerilebilir.

Meta analiz, diğer birincil araştırmaları kullanarak sonuca ulaşan bir analiz yöntemi olduğundan araştırmalara konu olan diğer araştırmaların metodolojik niteliği çok önemlidir. Bu çalışmada, araştırmacı birincil çalışmaların niteliğine yönelik birçok sorunlu alanla karşılaşmıştır. Bu durum, araştırmacının işini güçleştirmekte, ayrıca meta analiz çalışmasının güvenilirliğini ve geçerliğini tehlikeye sokmaktadır. Bu sebeple, araştırmacıların metodolojik ve istatistiksel anlamda daha özenli ve titiz bir anlayışla hareket etmesi noktasında gereken özeni göstermesi önerilmektedir.

Örgüt çalışmalarının geleneksel olarak “mikro” ve “makro” düzeyli çalışmalar şeklinde farklılaştığı söylenebilir. Bu farklılaşma, çalışmaların analiz düzeylerine dayanmaktadır (örneğin; micro çalışmalar örneklem olarak bireysel algıya, macro çalışmalar ise örgütlere dayanmaktadır). Bu çalışmada micro düzeyde (öğretmen örnekleme) bir analiz birimi belirlenmiştir. Ancak iklim gibi örgütsel bir niteliğe sahip olan kavramın, bireysel düzeylerde incelenmesinin bazı temel sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmanın önemli bir sınırlığı olarak bu durumun göz önüne alınması ve bundan sonraki iklim çalışmalarında analiz birimi olarak “örgüt/okul” gibi makro düzeyli bir analiz biriminin belirlenmesinin daha sağlıklı ve güvenilir veriler elde edilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A Stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.
- Ahn, S., Ames, A. J., & Myers, N. D. (2012). A review of meta-analyses in education: Methodological strengths and weaknesses. *Review of Educational Research*, 82(4), 436-476.
- *Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgöz, S., Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480-499.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, G., & Walberg, H. (1968). Classroom climate and group learning. *International Journal of Educational Sciences*, (2), 175-180.

- APA Publications and Communications Board Working Group on Journal Article Reporting Standards. (2008). Reporting standards for research in psychology: Why do we need them? What might they be? *American Psychologist*, 63(9), 839-851. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2957094/> adresinden erişilmiştir.
- Arslan, N. T. (2004). “Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak” örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 9(1), 203-228.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (Genişletilmiş 8. baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 203-215.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- *Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- *Baykal, Ö. K. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, C., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between school principals’ power sources and school climate. *Anthropologist*, 17(1), 81-91.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2013). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.) İçinde *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Burton, R., Lauridsen, J., & Obel, B. (2004). The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management*, 43(1), 67-82.

- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford.
- Chalmers, I., Hedges, L. V., & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & The Health Professions*, 25(1), 12-37.
- Chan, M. L. E., & Arvey, R. D. (2012). Meta-analysis and the development of knowledge. *Perspectives on Psychological Science*, 7(1), 79-92.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cooper, H. M. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: A guide for literature review* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooper, H. M., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York: Russell Sage.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Eds.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-47). Philadelphia: Falmer.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-176.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.

- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Türker, K., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Çarkungöz, E., & Ediz, B. (2009). Meta Analizi "Meta Analysis". *Uludağ Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 28(1), 33-37.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetim* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoğaltay, N. (2014). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E., & Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 483-500.
- Dalton, D. R., & Dalton, C. M. (2008). Meta-analyses some very good steps toward a bit longer journey. *Organizational Research Methods*, 11(1), 127-147.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3), 365-378.
- Dellar, G. B. (1998). School climate, school improvement and site based management, *Learning Environments Research*, 1(3), 353-367.
- 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.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- *Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- *Doğan, M. K. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Dunn, R. J., & Harris, L. G. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 25(2), 100-114.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000a). A nonparametric "trim and fill" method of accounting for publication bias in meta-analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 95(449), 89-98.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000b). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315(7109), 629-634.
- *Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ekvall, G., & Ryhammar, L. (1998). Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish University College. *Creativity and Innovation Management*, 7(3), 126-130.
- *Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre psikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- *Eriş, S. (2012). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısıyla ilişkisi (Küçükçekmece ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*, Ankara: TODAİ.

- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(4), 391-418.
- Fitzgerald, S. M., & Rumrill, P. D. Jr. (2003). Meta-analysis as a tool for understanding existing research literature. *Work*, 21(1), 97-103.
- Forehand, G. A. (1968). On the interaction of persons and organizations. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds). *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 63-82). Boston: Harvard University.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-32). Philadelphia, PA: Falmer.
- Genç, N., & Karcioğlu, F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü, Aşkale Çimento örneği*. İstanbul: Karizma.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45(1), 83-93.
- Gilmer, B. Von H. (1961). Psychological climates of organizations. In B. Von Haller Gilmer (Ed.), *Industrial Psychology* (pp. 57-84). New York: McGraw-Hill.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- Glass, G. V. (1982). Meta-analysis: An approach to the synthesis of research results. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(2), 93-112.
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: Interchangeable or distinctive concepts?. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 251-272.
- *Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam-Hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (36), 67-102.

- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Green, S. (2005). Systematic reviews and meta-analysis. *Singapore Medical Journal*, 46(6), 270-274.
- *Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi "İstanbul ili Anadolu yakası örneği"*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3), 70-78.
- Halis, M., & Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. "*İş, Güç*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmillan Company.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166-199.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hedges, L. V., & Vevea, J. L. (1998). Fixed-and random-effects models in meta-analysis. *Psychological Methods*, 3, 486-504.
- Hedges, L.V., & Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. United Kingdom: Academic.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17(2), 255-280.

- Higgins, J. P. T., & Green, S. (2006). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-68.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J. W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 22-24). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Hoffman, J., Sabo, D., & Bliss, J. (1996). The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 41-59.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). Dichotomization of continuous variables: The implications for meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 75(3), 334-348.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2000). Fixed effects vs. Random effects meta-analysis models: Implications for cumulative research knowledge. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 275-292.
- İpek, C., Aytaç, T., & Gök, E. (2015). Effect of gender on teachers' organizational culture perception: A meta-analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 9-20.

- İşçi, S., Çakmak, E., & Karadağ, E. (2015). The effect of leadership on organizational climate. Engin Karadağ (Ed.), *Leadership and organizational outcomes* (ss. 123-141). Springer International.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112.
- Joyce, W. F., & Slocum, J. W., Jr. (1979). Climate in organizations. In S. Kerr (Ed.), *Organizational behavior* (pp. 317-333). Columbus, OH: Grid.
- *Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E., Baloglu, N., Korkmaz, T., & Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 63-71.
- Karadağ, E., Bektaş, F., Coğaltay, N., & Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: a meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79-93.
- *Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- *Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü ilçeleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Kaya, A. (2010). *Kız Teknik ve Meslek Liselerindeki yöneticilerin, yöneticilik becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki (Kız Teknik ve Meslek Liseleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kessler, S. R., Spector, P. E., Chang, C. H., & Parr, A. D. (2008). Organizational violence and aggression: Development of the three-factor Violence Climate Survey. *Work & Stress*, 22(2), 108-124.

- Kılınç, A. Ç. (2014). Örgüt kültürü ile ilişkili kavramlar. (Ed. N. Güçlü) İçinde *Okul kültürü*. Ankara. Pegem Akademi.
- Kisamore, J. L., & Brannick, M. T. (in press). An illustration of the consequences of meta-analysis model choice. *Organizational Research Methods*.
- Kline, T. J. B., & Boyd, J. E. (1991). Organizational structure, context, and climate: Their relationships to job satisfaction at three managerial levels. *The Journal of General Psychology*, 118(4), 305-316.
- Koene, B. A., Vogelaar, A. L., & Soeters, J. L. (2002). Leadership effects on organizational climate and financial performance: Local leadership effect in chain organizations. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 193-215.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31-48.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Lawler, E. E., Hall, D. T., & Oldham, G. R. (1974). Organizational climate: Relationship to organizational structure, process and performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 11(1), 139-155.
- Lewis, S., & Clarke, M. (2001). Forest plots: Trying to see the wood and the trees. *British Medical Journal*, 322(7300), 1479-1480.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Littell, H. J., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University.
- Litwin, G. H. (1968). Climate and motivation: An experimental study. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds). *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 83-103). Boston: Harvard University.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Harvard University.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel.

- 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.
- *Mansuroğlu, Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi (İstanbul ili, Üsküdar ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Metzger, S. A., & Wu, M.-J. (2008). Commercial teacher selection instruments: The validity of selecting teachers through beliefs, attitudes, and values. *Review of Educational Research*, 78(4), 921-940.
- Moos, R., & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychology.
- Moran, E. T., & Volkwein, J. F. (1988). Examining organizational climate in institutions of higher education. *Research in Higher Education*, 28(4), 367-383.
- Moran, E. T., & Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45(1), 19-47.
- Mulrow, C. D. (1994). Systematic reviews: Rationale for systematic reviews. *British Medical Journal*, 309(6954), 597-599.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2014). *Organizational behavior in education leadership and school reform* (Tenth Edition). Edinburgh Gate Harlow: Pearson.
- *Öner, S. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, Ş. (2008). *Eğitim yöneticisinin cinsiyet ve hizmet içi eğitim durumunun göreve etkisi: Bir meta analitik etki analizi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, S. (2003). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 213-224.
- *Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- *Öztürk, M. (2014). *Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pace, C. R., & Stern, G. C. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49(5), 269-277.
- Paknadel, A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 389-416.
- Payne, R. L., & Pugh, D. S. (1976). Organizational structure and climate. In M. D. Durmette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1125-1173). Chicago, IL: Rand McNally.
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638-641.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. (Vol. 6). CA: Sage Publication.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 377-386.

- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 175-188.
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- *Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schmidt, F. L. (1992). What do data really mean? Research findings, meta-analysis, and cumulative knowledge in psychology. *American Psychologist*, 47(10), 1173-1181.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1977). Development of a general solution to the problem of validity generalization. *Journal of Applied Psychology*, 62(5), 529-540.
- Schneider, B. (Ed.). (1990). *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulte, M., Ostroff, C., & Kinicki, A.J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 645-671.
- Schulze, R. (2004). *Meta-analysis: A comparison of approaches*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Sells, S. B. (1968). An approach to the nature of organizational climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds). *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 83-103). Boston: Harvard University.
- *Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Shaw, B. C. (2009). *Impact of leadership styles on school climate*. Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis.

- Shelby, L. B., & Vaske, J. J. (2008). Understanding meta-analysis: A review of the methodological literature. *Leisure Sciences*, 30(2), 96-110.
- Sirotnik, K. A. (1980). Psychometric implications of the unit-of-analysis problem (with examples from the measurement of organizational climate). *Journal of Educational Measurement*, 17(4), 245-282.
- Smith, M. L., & Glass, G. V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*, 32(9), 752-760.
- Steel, P. D., & Kammeyer-Mueller, J. (2008). Bayesian variance estimation for meta-analysis quantifying our uncertainty. *Organizational Research Methods*, 11(1), 54-78.
- Sutton, A. J., Abrams, K. R., Jones, D. R., Sheldon, T. A., & Song, F. (1998). Systematic reviews of trials and other studies. *Health Technology Assessment*, 2(19).
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- *Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tableman, B. (2003). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 3(2), 121-134.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds), *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 9-32). Boston: Harvard University.
- Tagiuri, R., & Litwin, G. H. (Eds.). (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston, MA: Harvard University.

- *Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- *Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Taşdemirci, E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgüt iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993) *Schools make a difference*, New York, NY: Teachers College.
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253-273.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. <http://www.work-learning.com/> adresinden erişilmiştir.
- 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.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Thomasson, V. L. (2006). *A study of relationship between school climate and student performance on the Virginia standards of learning tests in elementary schools*. Doktora Tezi, Virginia Commonwealth University, Virginia.
- *Tok, A. (2006). *İlköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tubbs, J. E., & Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 17-26.

- Turan, S. (1998). *A study of organizational climate and organizational commitment in human organizations*. 13 Eylül 2015 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/304450154?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta Analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 71-89.
- *Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. H. J. Walberg ve G. D. Haertel (Ed.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkley, CA: McCuthan.
- Wei, L. T. (2003). Organizational climate and effectiveness in junior-middle schools in P.R. China. Master Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- 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.
- Whiston, S. C., & Li, P. (2011). Meta-analysis: A systematic method for synthesizing counseling research. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 273-281.
- Williamson, J. S. (2007). *Defining relationship between principal's leadership style and school climate as perceived by title I elementary teachers*. Doktora Tezi, University of Toledo, Ohio.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 65-77.

*Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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. Meta Analize Dâhil Edilen Araştırmalara Ait Bilgiler*

Çalışmalar	Analiz Değişkeni	Yıl	Yayın Türü	Uygulama Bölgesi	Eğitim Kademesi	Ölçek Türü
1. Akar, 2006	Cinsiyet ve Branş	2006	YLT	İç Anadolu	İÖ	OCDQ
2. Baş, 2012	Cinsiyet	2012	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
3. Baykal, 2007	Cinsiyet	2007	YLT	Ege	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
4. Baykal, 2013	Cinsiyet	2013	YLT	Marmara	OÖ	OCDQ
5. Diş, 2015	Cinsiyet	2015	YLT	Doğu Anadolu	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
6. Doğan, 2010	Branş	2010	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ
7. Doğan, 2011	Cinsiyet ve Branş	2011	YLT	İç Anadolu	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
8. Ekşi, 2006	Cinsiyet	2006	YLT	Marmara	Karma	OCDQ
9. Erdoğan, 2012	Cinsiyet ve Branş	2012	YLT	Karadeniz	İÖ	OCDQ
10. Eriş, 2012	Cinsiyet	2012	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ
11. Göcen ve Kaya, 2014	Cinsiyet	2014	Makale	Marmara	OÖ	OCDQ
12. Gültekin, 2012	Cinsiyet ve Branş	2012	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
13. Karacaoğlu, 2008	Cinsiyet ve Branş	2008	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ
14. Karaman, 2011	Cinsiyet	2011	YLT	Akdeniz	İÖ	OCDQ
15. Karataş, 2008	Cinsiyet	2008	YLT	Marmara	OÖ	OCDQ
16. Kavgacı, 2010	Cinsiyet ve Branş	2010	YLT	İç Anadolu	İÖ	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
17. Kaya, 2010	Cinsiyet	2010	YLT	Marmara	OÖ	OCDQ
18. Mansuroğlu, 2012	Cinsiyet ve Branş	2012	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ
19. Öner, 2007	Cinsiyet	2007	YLT	Marmara	OÖ	OCDQ
20. Öztürk, 2008	Cinsiyet	2008	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ
21. Öztürk, 2014	Cinsiyet	2014	YLT	Marmara	Anaokulu	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
22. Saygılı, 2010	Cinsiyet	2010	YLT	Marmara	Karma	OCDQ
23. Sezgin ve Kılınç, 2011	Cinsiyet ve Branş	2011	Makale	İç Anadolu	İÖ	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
24. Şentürk, 2010	Cinsiyet ve Branş	2010	YLT	İç Anadolu	İÖ	OCDQ
25. Tahaoğlu, 2007	Cinsiyet ve Branş	2007	YLT	Güneydoğu	İÖ	OCDQ
26. Tanrıverdi, 2008	Cinsiyet	2008	YLT	Marmara	OÖ	OCDQ
27. Taşdemirci, 2009	Cinsiyet	2009	YLT	Ege	OÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
28. Tok, 2006	Cinsiyet	2006	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ-RS
29. Varlı, 2015	Cinsiyet	2015	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
30. Yıldırım, 2009	Cinsiyet ve Branş	2009	YLT	Marmara	İÖ	OCDQ

Ek 2. Kodlama Formu

I. ÇALIŞMANIN KİMLİĞİ

Çalışma No	
Çalışmanın Başlığı	
Yazar (lar)	
Çalışmanın Yılı	
Çalışmanın Yapıldığı İl (ler)	
Çalışmanın Yayın Türü	YL Tezi () Doktora Tezi () Makale ()

II. ÇALIŞMANIN İÇERİĞİ

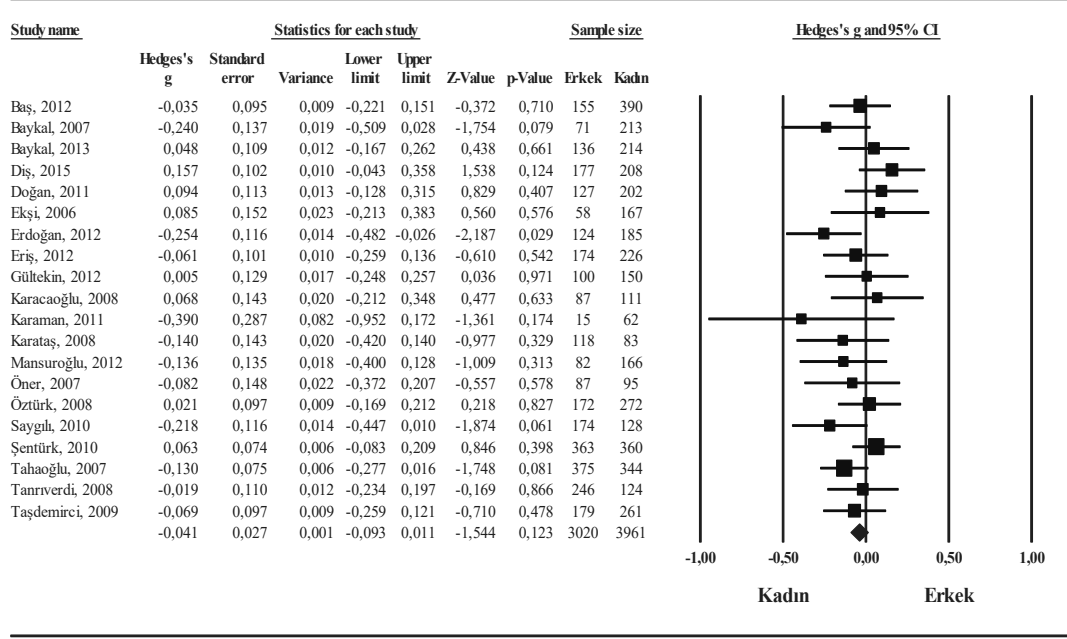
Çalışma Türü	Nicel ()	Nitel ()	Karma ()
Örneklem İçeriği	Yönetici ()	Öğretmen ()	Öğrenci ()
Değişkenler			
Örneklem Büyüklüğü			
Uygulama Bölgesi	Merkez İlçe ()	İl ()	Birkaç İl ()
Uygulama Düzeyi	İlköğretim ()	Ortaöğretim ()	Her ikisi ()
Uygulanan Ölçek	Geliştirilen ()	Uyarlanan ()	Hazır Ölçek ()
Ölçeğin Ön Uygulaması	Yapılmış ()	Yapılmamış ()	Belirsiz ()
Okul Türü	Devlet ()	Özel ()	
Kullanılan İstatistiklerin Uygunluğu	Uygun ()	Uygun Değil ()	
Analiz Türü	Ölçek ()	Boyut ()	Madde ()

III. ÇALIŞMA VERİLERİ

Cinsiyet			Branş Durumu		
	Erkek	Kadın		Sınıf	Branş
n			n		
X			X		
S			S		
t			t		
X^2			X^2		
F			F		
KW			KW		

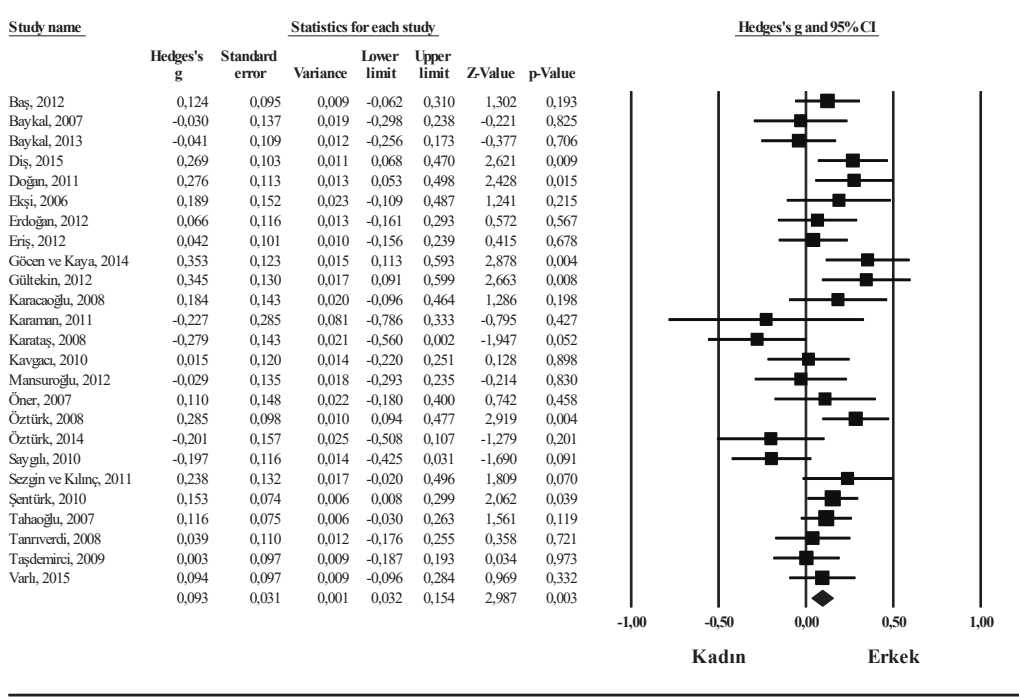
Ek 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis



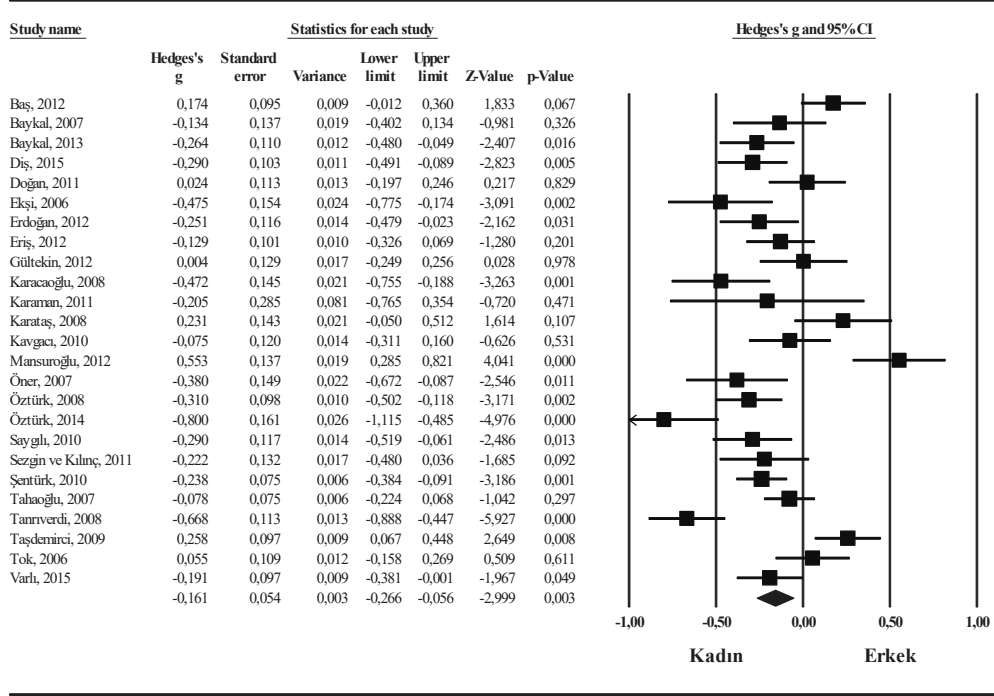
Ek 4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis



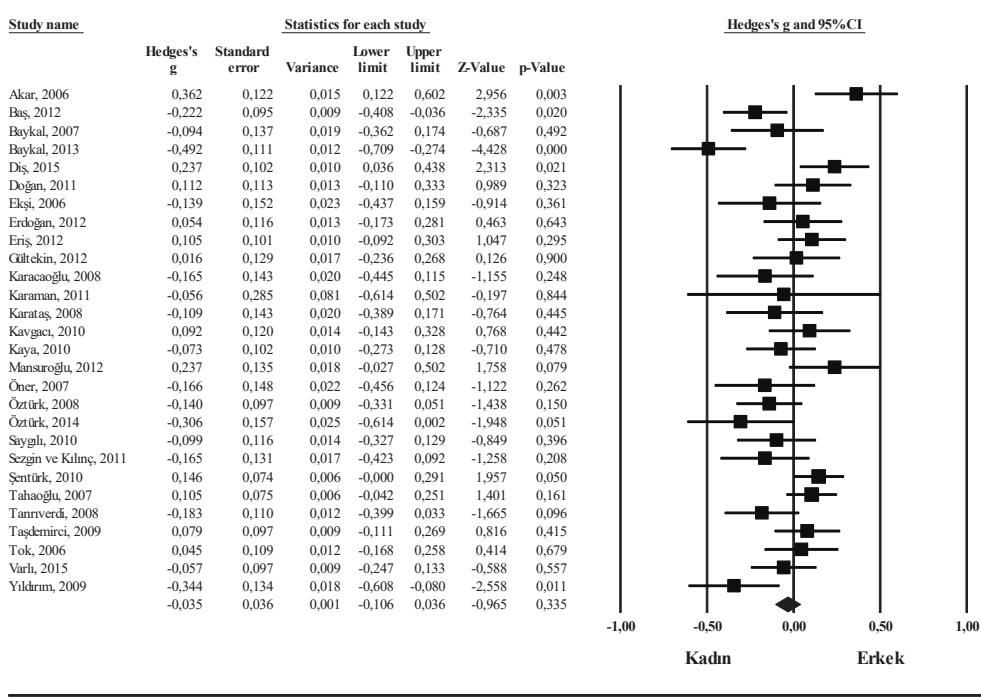
Ek 5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis



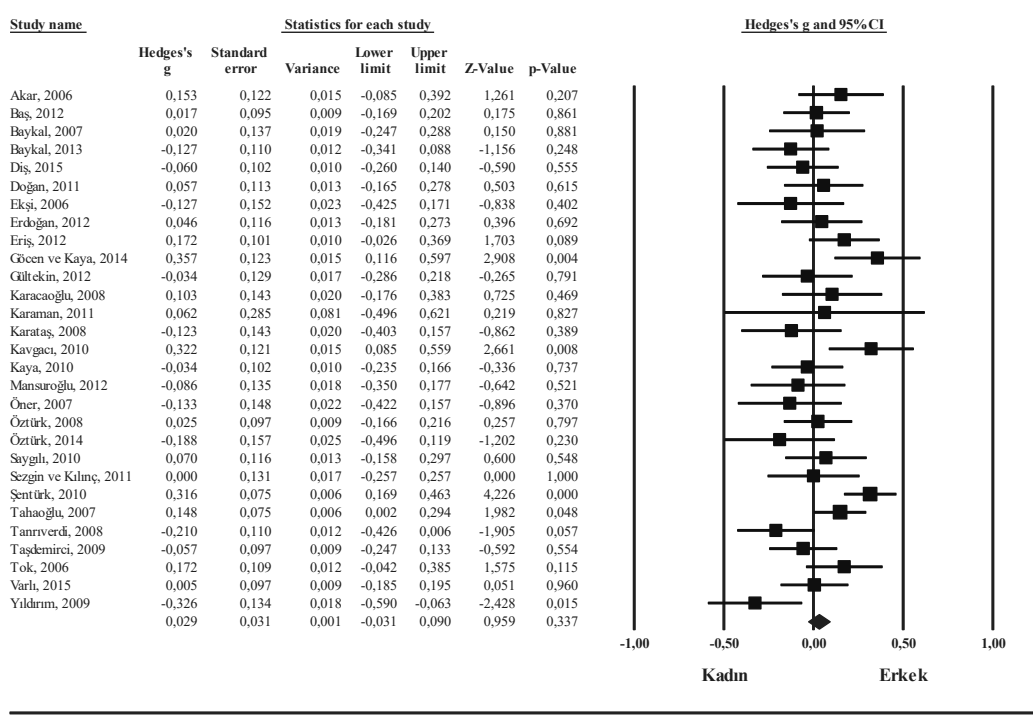
Ek 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis



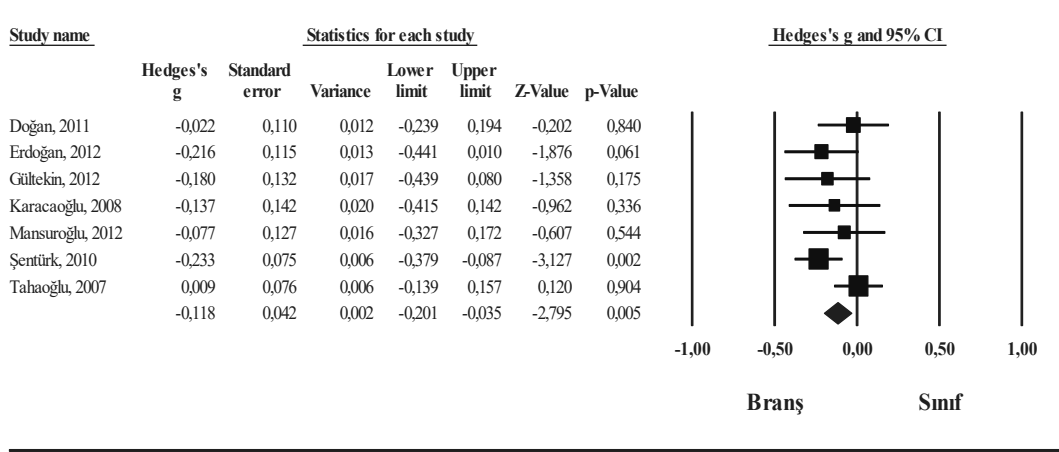
Ek 7. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis



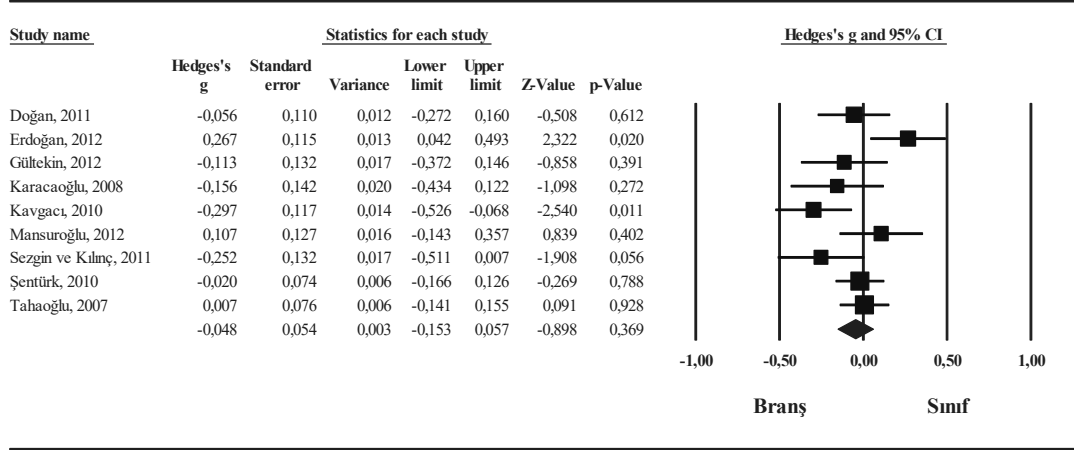
Ek 8. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Çözülme Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis



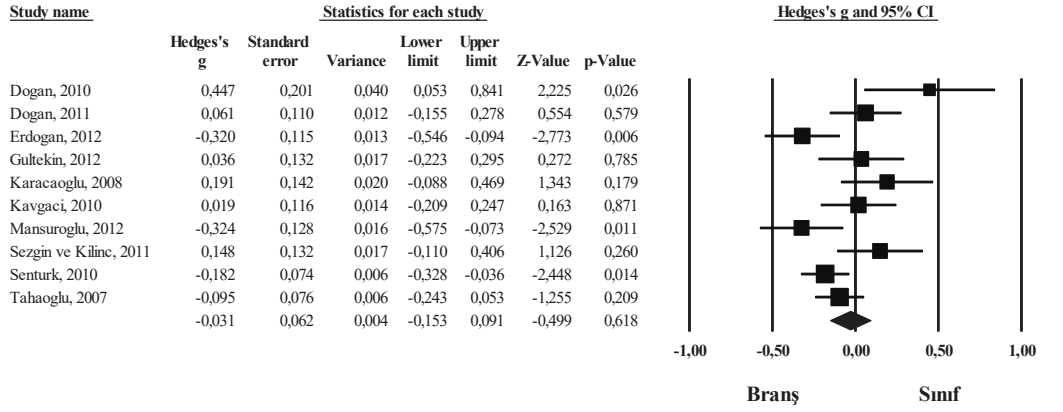
Ek 9. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis



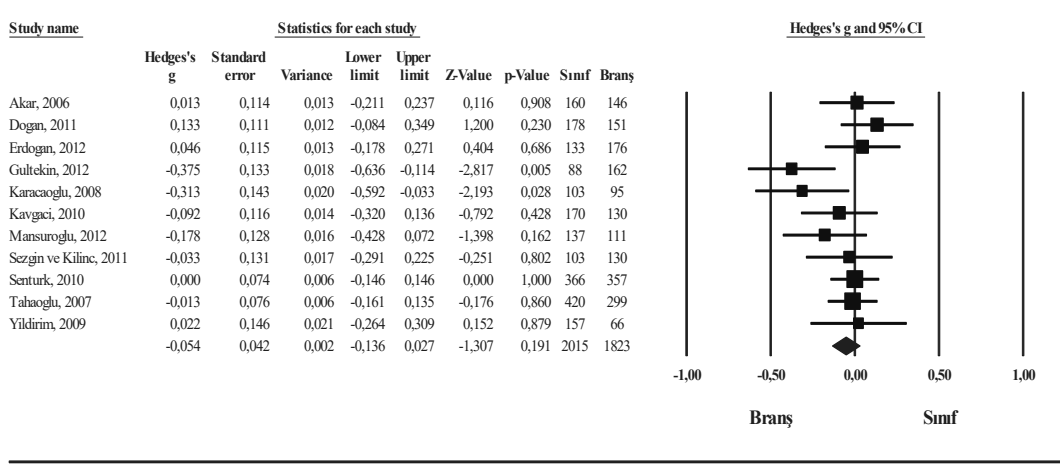
Ek 10. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Samimiyet Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis



Ek 11. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis



Ek 12. Öğretmenlerin Branşlarının Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna Etkisine İlişkin Orman Grafiği

Meta Analysis

