

POLİTİKA NOTU

Ekim 2026 | No. 10

TÜRKİYE'DE OKUL İKLİMİ PROFİLİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ

POLİTİKA NOTU

Ekim 2026 | No.10

TÜRKİYE'DE OKUL İKLİMİ PROFİLİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ

Dr. İpek Coşkun Armağan
Dr. Münire Handan Kaya





TÜRKİYE'DE OKUL İKLİMİ PROFİLİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ

Dr. İpek Coşkun Armağan
Dr. Münire Handan Kaya

1. Okul iklimi

Bir okulun niteliğini belirleyen temel unsur, fiziki altyapı veya müfredat standartlarının ötesinde, o kurumda günlük pratiklerin ve ilişkilerin nasıl yürütüldüğüdür (Barth, 2002). Bir öğretmenin sınıfta nasıl davrandığı, zorlandığında meslektaşlarının ona nasıl yaklaştığı veya bir öğrencinin ders çalışmaktan neden çekindiği gibi durumlar, yazılı yönetmeliklerde yer almayan ama herkesin sessizce bildiği bu görünmez düzenin ürünüdür. Bu yönüyle okul iklimi tam olarak solunan havaya benzer (Freiberg, 1999): Sürekli oradadır; öğrencinin, öğretmenin, yöneticinin ve velinin ortak deneyimini kuşatır, fakat bir şeyler ters gidene kadar pek fark edilmez.

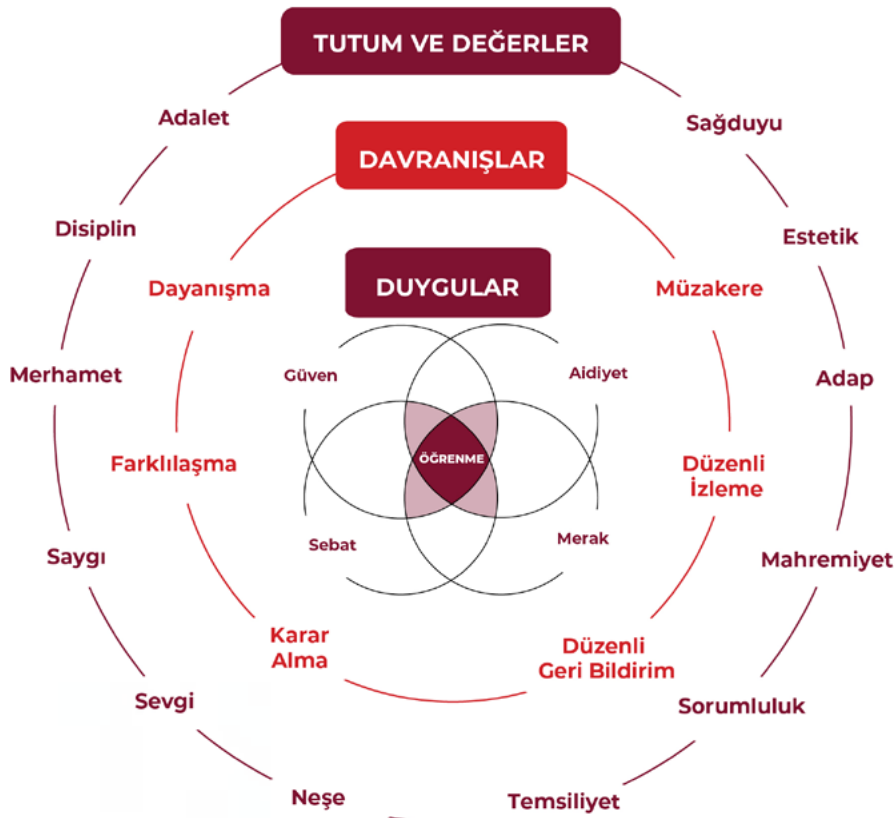
Hızlı toplumsal dönüşümler, yaygınlaşan dijitalleşme ve ekran maruziyeti, aile yapılarındaki değişim ile sosyal-duygusal kırılganlıklar okulları her zamankinden daha karmaşık yapılara dönüştürmüştür. Türkiye'nin de aralarında olduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üye ülkelerini kapsayan PISA 2025 verileri, okul iklimini disiplinler iklimi, zorbalık/siber zorbalık ve devamsızlık olmak üzere üç temel boyutta ele almakta; zorbalığın öğrenci başarısını ve okula aidiyet duygusunu olumsuz etkilediğini, nispeten seyrek görülen siber zorbalığın ise en büyük performans farklarıyla ilişkilendiğini ortaya koymaktadır (OECD, 2026). Okullarda yaşanan bu tür zorlayıcı süreçler, akademik, duygusal ve sosyal güvenliği bütüncül biçimde ele almayı zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda okul iklimini tanımlı ve izlenebilir bir yapıya kavuşturmak, tüm okul paydaşlarının deneyimini iyileştirmenin somut bir yoludur.

Türkiye’de okul iklimiyle ilişkili unsurlar hâlihazırda çeşitli politika başlıkları altında ele alınmaktadır. Güvenli okul, akran zorbalığının önlenmesi, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal-duygusal öğrenme, değerler eğitimi ve okul-aile iş birliği bunların başlıcalarıdır. Bu unsurların her biri kendi alanında değerli katkılar sunsa da, mevcut araştırmalar Türkiye’deki okul iklimi çalışmalarının büyük ölçüde tek bir paydaş grubunun (yönetici, öğretmen ya da öğrenci) görüşüyle sınırlı kaldığını; öğrenme ortamı, güvenlik ve çevre gibi çok boyutlu çerçevelerin Türkiye bağlamında henüz yaygınlaşmadığını göstermektedir. Bu parçalı yapı, okullar arası karşılaştırmayı ve sistemli izlemeyi güçleştirmektedir.

Bu parçalı yapının aşılması ve nitelikli bir okul iklimi inşası, politika yapıcılardan okul bünyesindeki uygulayıcılara uzanan tüm aktörlerin ortak sorumluluk üstlenmesiyle mümkündür. Görünmez olan bu atmosferin fark edilmesi, üzerinde bilinçli çalışmalar yürütülmesini sağlar. Politika yapıcılar ve uygulayıcılar bu iklimi dönüştürdükçe yenilikler gerçek karşılığını bulur; aksi durumda en iyi niyetli girişimler yüzeysel uygulamalar olarak kalır.

Bu çalışma, okul iklimini üç iç içe katmandan oluşan bütüncül bir yapı olarak ele alan bir çerçeve sunmaktadır: öğrenmenin psikolojik temelini oluşturan **duygular**, bu temeli gündelik pratiğe dönüştüren **davranışlar** ile tüm bunların üzerine oturduğu normatif bir zemin olarak **tutum ve değerler** (Şekil 1).

Şekil 1. Okul İklimi Profili



Modelin üç katmanlı yapısı, örgüt kültürü literatüründe kültürün farklı derinlik düzeylerinde işlediğine dair bulgulardan beslenir. Bu bakışa göre bir kurumun en derin katmanında paylaşılan psikolojik ihtiyaçlar yer alır; bu ihtiyaçlar, gündelik yaşamda gözlemlenebilen davranış ve ritüellerde somutlaşır. Norm ve değerler ise bu iki katmanı birlikte çevreleyen, davranışların yönünü ve sınırlarını belirleyen en geniş çerçeveyi oluşturur.

Okul iklimi modeli bu mantığı içten dışa doğru kurar ve bu kesişim noktasında modelin nihai çıktısı konumlanır: öğrenme. Bu duygusal çekirdeği saran davranışlar katmanı, söz konusu duyguların gündelik okul yaşamında somutlaştığı pratikleri barındırır. Modelin en dışında ise okulun normatif zeminini oluşturan tutum ve değerler halkası yer alır; bu halka, bir önceki katmandaki davranışların yönünü ve sınırlarını belirler. Model böylece bir okulda öğrenmenin, duygusal bir temelden davranışsal pratiklere, oradan da kurumun değerler zeminine uzanan iç içe bir yapı içinde nasıl şekillendiğini tek bir çerçevede görünür kılmayı amaçlamaktadır.

2. Okul İkliminin Duygu Temeli

Okulları diğer kurumlardan ayıran temel nitelik, yürütülen tüm faaliyetlerin doğrudan veya dolaylı olarak bünyesindeki herkesin öğrenmesini desteklemesidir (Barth, 2002). Öğretmen, yönetici ya da öğrenci olsun, bir okulun tüm üyelerinin ortak sorumluluğu, hem kendi hem de başkalarının öğrenmesini teşvik etmektir. Sınıf mevcudu, not verme sistemi, öğretmen değerlendirme takvimi ya da yetenek gruplandırması gibi görünüşte teknik kararlar dahi, aslında okuldaki bir ya da birden fazla aktör grubunun öğrenmesini doğrudan şekillendiren birer öğrenme kararıdır. Bu nedenle öğrenme merkezli bir okul iklimi anlayışı, öğrencinin akademik kazanımlarının yanı sıra öğretmenin, yöneticinin ve velinin de okul içindeki öğrenme deneyimini kapsayan bütüncül bir bakış açısı gerektirir.

Okuldaki tüm idari kararların, fiziksel düzenlemelerin, sosyal ilişkilerin ve akademik süreçlerin öğrencinin ve öğretmenin kalıcı öğrenme deneyimine hizmet edecek şekilde tasarlanabilmesi için, okul iklimi profilinde öğrenme dört temel duygunun kesişimi üzerinden ele alınır: güven, aidiyet, sebat ve merak. Bu dört duygu, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli psikolojik zemini oluşturan sessiz ama belirleyici göstergeler olarak okunabilir.

Güven, sağlıklı bir okul ikliminin ve öğrenme odaklı yapının temel taşıdır. Okul topluluğunu oluşturan tüm paydaşların -yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve destek personeli- birbirlerinin niyetine, dürüstlüğüne, yetkinliğine ve iyi niyetine duyduğu inancı ifade eder (Wang ve Degol, 2015). Okul ikliminde güven; korkunun ve kaygının ortadan kalkması demektir. Başka bir açıdan güven, okulda kimsenin hata yapma korkusu duymadan düşüncelerini

ifade etme ya da karar alabilmesi şeklinde tezahür eder. Öğrenci, bir soruyu yanlış cevapladığında veya bir şeyi anlamadığında öğretmeni tarafından küçük düşürülmeyeceğini ya da cezalandırılmayacağını bilir; hata yapmanın öğrenmenin bir parçası olduğuna güvenir. Aynı zamanda öğrenci, kimliği, arka planı veya akademik seviyesi ne olursa olsun öğretmenin ve akranlarının ona değer verdiğini ve onu desteklediğini hisseder.

Güven ikliminde idari kararların (ders programları, görev dağılımları vb.) açık, adil, şeffaf ve net kriterlerle alındığına dair güçlü bir inanç vardır (Çalık vd., 2011). Bu durum veli açısından okulun kurumsal süreçlerine duyulan emniyeti, öğretmen açısından ise mesleki ve duygusal güvenceyi ifade eder.

Güven ortamının sağlandığı okullarda, kaygı ve savunma mekanizmalarına harcanan enerji, öğrenmenin temel ön koşulu olan risk alma, deneme cesareti ve yenilikçiliğe yönelerek doğrudan kişisel ve akademik gelişime katkı sağlamaktadır.

Bu güven zemini üzerine kurulan **aidiyet** bir öğrencinin, öğretmenin veya okul çalışanının kendisini okul topluluğunun değerli, kabul görmüş, güvende ve önemli bir parçası olarak hissetmesini ve okulun kimliğiyle özdeşleşebilmesini ifade eder (Osterman, 2000). Aidiyet duygusu, “Ben bu okula ait hissediyorum, burada bir yerim var ve buradaki insanlar beni önemsiyor” düşüncesinin içselleştirilmesidir. Aidiyet duygusu güçlü olan bir öğrenci, akademik başarısı ne olursa olsun öğretmenleri ve arkadaşları tarafından fark edildiğini, dışlanmadığını ve benzersiz özellikleriyle kabul edildiğini hisseder. Öğrenme sürecine aktif katılım isteğini de büyük ölçüde bu duygudan alır; ders dışı etkinliklere, kulüplere, festivallere ya da okul projelerine okulun bir parçası olmaktan keyif aldığı için gönüllü olarak katılır. Okul iklimini oluşturan yetişkin aktör grupları da benzer biçimde, kendilerini ait hissettikleri okulun vizyonunu, kültürünü ve geleceğini sahiplenir; kurumun bir parçası olmanın ötesinde onun geleceğini şekillendirmede söz sahibi olduklarını hissederler.

Benzer şekilde **sebat**, zorlukla karşılaşıldığında pes etmeden uzun vadeli hedefler doğrultusunda kararlılıkla çalışmayı ifade eder (Duckworth vd., 2007). Bu duygu, öğrenme sürecinin doğası gereği içerdiği hata ve başarısızlık anlarının nasıl anlamlandırıldığıyla doğrudan ilişkilidir; başarısızlığın bir öğrenme fırsatı olarak görüldüğü, bireysel öğrenme hızlarındaki farklılıkların doğal karşılandığı ve çabanın önceliklendirildiği bir ortam sebatı besler (Wang ve Degol, 2015). Böyle bir ortamda öğrenci, öğretmen ya da yönetici anlık motivasyon kayıpları yaşasa bile, hedefleri için disiplinli çalışmayı sürdürme becerisi edinir. Sebat duygusunun yerleştiği okullarda öğretmen ve yönetim kadrosu da müfredat değişiklikleri, kaynak yetersizlikleri ya da beklenmedik kriz anlarında esneklik göstererek hızla adapte olur, yapıcı çözümler üretir.

Modelin dördüncü boyutu olan **merak** ise soru sorma isteğini, yeni konulara açıklığı ve keşfetme motivasyonunu kapsar. Merakın canlı tutulduğu bir okul ikliminde öğrenme, dışsal bir zorunluluk olmaktan çıkıp içsel bir motivasyon kaynağına dönüşür. Böyle bir ortamda soru sormak, bazen cevap bulmaktan daha değerli görülür. Öğretmenler odasında “Farklı sınıflarda ne tür iyi uygulamalar yapılıyor?” sorusu merak konusu olur, öğretmenler birbirlerinin derslerini ziyaret ederek yeni teknikler öğrenmeye isteklidir (Deal ve Peterson, 2016). Okulun koridorları, panoları ve sınıfları kuralların yanı sıra öğrencilerin dikkatini çekecek mantık soruları, bilimsel merak uyandıran görseller ya da “Bunu biliyor muydunuz?” köşeleriyle doludur.

Söz konusu dört duygu, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli psikolojik zemini bir arada oluşturur; ancak bu zeminin kalıcı bir öğrenme deneyimine dönüşmesi, bir sonraki katmanda ele alınan davranışlarla ve bunları yönlendiren tutum ve değerlerle tamamlanır.

3. Okul İkliminin Davranışlara Yansıması

Bir önceki katmanda tanımlanan duygusal zemin, ancak gündelik okul yaşamında somut pratiklere dönüştüğünde okul iklimini gerçek anlamda şekillendirir. Davranışlar katmanı, güven, aidiyet, sebat ve merak duygularının okul topluluğunun farklı üyeleri arasındaki etkileşimlerde nasıl görünür kılındığını ifade eder. Yani bir okulda ne hissedildiğinin yanı sıra, aynı zamanda ne yapıldığını ortaya koyan katmandır. Bu katmanın merkezinde birbirini besleyen iki unsur yer alır: dayanışma ve müzakere. Zira bir okul topluluğunun birlikte çalışabilme ve ortak anlam üretebilme kapasitesi, büyük ölçüde bu iki kavramın ne kadar güçlü işlediğine bağlıdır.

Dayanışma, okul ikliminde aktörlerin ortak hedeflere ulaşmak, zorlukları aşmak ve birbirlerini desteklemek amacıyla rekabet yerine iş birliğini, bireysellik yerine ortak sorumluluk bilincini ön plana çıkarmasıdır (Thapa vd., 2013). Ortak hedefler etrafında iş birliği yapabilme, bir öğrencinin ya da meslektaşın zorlandığı anda etrafındakilerin kendiliğinden devreye girmesi, dayanışmanın okul kültürüne ne ölçüde sindiğinin en somut göstergesidir. Öğretmenlerin geliştirdikleri iyi uygulamaları, ders materyallerini veya sınıf yönetim stratejilerini öğretmenler odasında açıkça paylaşabilmeleri, akademik olarak daha ileride olan öğrencilerin zorlanan arkadaşlarıyla birlikte çalışabilmeleri, okul yönetiminin karşılaştığı kurumsal veya pedagojik sorunlarda bir çözüm ortağı gibi yapıcı durabilmesi, okulda dayanışmanın kurumsallaştığına dair önemli işaretlerdir.

Dayanışmayla yakından ilişkili bir diğer davranış biçimi olan **farklılaşma**, öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin taşıdığı bireysel farklılıkları tanımayı

ve okul uygulamalarını bu farklılıklara göre şekillendirmeyi gerektirir. Farklı öğrenme hızlarına, ihtiyaçlara ve yaşam koşullarına uygun uygulamalar sunabilen bir okul, öğrencileri tek tip bir kalıba sokmak yerine, farklı hikâyelere ev sahipliği yapan bir kurum hâline gelir. Bu davranış biçimi, öğrenme güçlüğü yaşayan ya da özel gereksinimli öğrencilerin yanı sıra sosyoekonomik, kültürel ya da ailevi farklılıklara sahip öğrencilerin de kendilerini okulun bir parçası olarak görebilmesini sağlar; güven ve aidiyet duygusunu doğrudan besler. Farklılaşma, merak ve sebatı da besler. Öğrenci kendi ilgi alanına ve seviyesine uygun bir görevle karşılaştığında merakı tetiklenir, kendi hızında ilerleyebileceğini bilerek pes etmez. Farklılaşmanın zayıf olduğu bir okulda ise farklılık, ancak yönetilmesi gereken bir sorun olarak deneyimlenir.

Nitelikli bir okul ikliminin devamlılığı okulda neyin iyi gittiğinin, neyin aksadığının sürekli takibine bağlıdır. Bu takip, anlık algılar veya tek seferlik değerlendirmelerden ziyade okulun kendi öz değerlendirme kapasitesini canlı tutan dinamik bir süreçtir. Bu süreç birbirine bağlı üç unsurdan oluşur: **düzenli izleme, düzenli geri bildirim ve karar alma.**

Düzenli izleme, okul iklimine dair veriyi -öğrenci, öğretmen ve veli algılarını, davranış örüntülerini- sistemli biçimde toplamayı ifade eder. Bu veri, **geri bildirim** olarak ilgili paydaşlara aktarıldığında anlam kazanır; öğrenci öğrenme eksikliğini, öğretmen ise kendi öğretim yaklaşımını gözden geçirme fırsatı bulur (Cohen vd., 2009).

Karar alma ise döngünün son ve en kritik halkasıdır, çünkü bir kararın niteliği elde edilen verinin niteliğine bağlıdır. Bir okul yöneticisinin ders programı, görev dağılımı ya da kaynak tahsisi kararları, ancak düzenli izleme ve geri bildirimle beslenen sağlam bir veriye dayandığında isabetli olur. Aynı mantık öğretmenin notlandırma sürecinde de geçerlidir. Öğrencinin öğrenme sürecini düzenli izleyip geri bildirim veren bir öğretmen, notu tek bir sınav anına değil, öğrencinin bütün öğrenme yörüngesine dayandırabilir.

Bu üç unsur böylece yöneticiden öğretmene uzanan sürekli bir döngü oluşturur. İzleme veriyi üretir, geri bildirim veriyi paydaşlara taşır, karar alma bu veriyi eyleme dönüştürür. Kararların paydaşları dâhil edecek biçimde alınması ve gerekçelendirilmesi, bu döngünün şeffaflığını ve okul topluluğunun karar süreçlerine duyduğu güveni pekiştirir (Bryk ve Schneider, 2002).

Davranışlar katmanının en dönüştürücü unsuru ise **müzakeredir**. Müzakere sınıfta başlar ve hiç bitmez. Öğrenci teneffüste arkadaşlarıyla, öğretmen sınıfta öğrencileriyle ve öğretmenler odasında meslektaşlarıyla, yönetici ise toplantılarda ve veli görüşmelerinde müzakerenin aktörüdür (Enstitü Sosyal, 2026). Okul iklimi büyük ölçüde bu ilişki ağlarının nasıl kurulduğuyla şekillenir; müzakerenin zayıf kaldığı bir okulda iklim, güven yerine çatışma ve belirsizlik

etrafında oluşur. Bir öğretmenin sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemesi ya da bir yöneticinin veli itirazını dinleyip kararının gerekçesini paylaşması, müzakerenin gündelik okul yaşamındaki somut karşılığıdır. Müzakere, açık çatışma anlarını aşan, okulun gündelik işleyişini ve kurumsal kültürünü sürekli biçimde şekillendiren bir süreçtir; nitekim modelin çekirdeğindeki güven, aidiyet, sebat ve merak duygularının bir arada işleyebilmesi de büyük ölçüde bu müzakere kültürünün gücüne bağlıdır.

4. Okul İkliminin Değerler Zemini

Davranışlar katmanında somutlaşan pratiklerin yönünü ve sınırlarını, modelin ven dış halkasını oluşturan tutum ve değerler belirler. Bu değerler, okulun neden belirli davranışları teşvik edip belirli davranışları caydırdığını açıklayan normatif zemini oluşturur; bir bakıma davranışların “neden”ini taşıyan katmandır. Modelde bu katman, birbiriyle yakından ilişkili altı değer kümesi etrafında örgütlenir: (1) adalet ve disiplin, (2) merhamet-saygı-sevgi, (3) neşe, (4) temsiliyet ve sorumluluk, (5) mahremiyet, adap ve estetik, (6) sağduyu.

Okul ikliminde **adalet**, kuralların tüm paydaşlara tutarlı uygulanmasını, ayrımcılık yapılmamasını ve değerlendirmede hakkaniyeti ifade eder. Adalet, okul ikliminin omurgasıdır; güven, aidiyet ve dayanışma gibi duygular ancak güçlü bir adalet algısı varsa yeşerebilir. Notların ve ödüllerin objektif ölçütlere göre dağıtılması, okul imkânlarına (laboratuvar, kütüphane, spor salonu gibi) sosyoekonomik durum ya da kişisel yakınlık gözetilmeksizin eşit erişim sağlanması, adaletin somut karşılığı olarak düşünülebilir.

Adaletin işlerlik kazanabilmesi, açık ve anlaşılır bir çerçeveyi gerektirir. Bu noktada devreye giren **disiplin**, kuralların herkes için önceden bilinir ve tutarlı olmasını, yaptırımların eğitici bir işlev taşımasını sağlar. Adalet ile disiplin birbirini tamamlayan iki değerdir. Adalet neyin doğru olduğunu belirlerken, disiplin bu doğrunun okul içinde nasıl işletileceğini tanımlar. Güçlü bir adalet algısının eşlik etmediği disiplin uygulamaları, tutarlı olsalar bile keyfi bir baskıya dönüşme riski taşır; net bir disiplin çerçevesinden yoksun bir adalet anlayışı ise yalnızca iyi niyetli bir söylem düzeyinde kalır.

Okul iklimini oluşturan bir diğer değer kümesi **merhamet, saygı ve sevgi**dir. Merhamet, zor durumdaki bir öğrenciye, meslektaşına ya da veliye yargılamadan yaklaşabilmeyi, karşısındakinin içinde bulunduğu koşullara duyarlı davranabilmeyi kapsar (Noddings, 2013). Ekonomik sıkıntı yaşayan bir öğrenciye, kişisel bir krizden geçen bir öğretmene ya da zorlu bir dönemden geçen bir veliye aynı duyarlılıkla yaklaşan bir okul, merhameti kurumsal bir tutuma dönüştürür.

Saygı, farklı görüşlere ve farklı arka planlardan gelen aktörlere alan açmayı, kişisel sınırlara duyarlı olmayı gerektirir. Bu, öğrencinin farklı bakış açısına, öğretmenin mesleki özerkliğine ve velinin farklı beklentilerine eşit ölçüde tanınan bir alan anlamına gelir. Bu duyarlılık, her görüşü onaylamak ya da her beklentiyi karşılamak anlamına gelmez; farklı görüş ve beklentilerin farkında olmayı ve onları ciddiye almayı ifade eder.

Sevgi ise koşulsuz bir kabulü ve şefkatli bir iletişim biçimini içerir; kişiyi başarısına ya da rolüne bakılmaksızın varlığıyla değerli kılar. Bu tutum, öğretmenin öğrenciye gösterdiği şefkatte olduğu kadar, yönetimin öğretmene gösterdiği destekte ve öğretmenler arasındaki dayanışmada da görünür hâle gelir. Bu üç değer birlikte, okul topluluğundaki her aktörü bir insan olarak görebilmenin zeminini oluşturur. Akademik performans ya da kurumsal rol, bu bütünün yalnızca bir bileşenine dönüşür.

Okul neşesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin okulda bulunmaktan, öğrenmekten, öğretmekten, birlikte üretmekten ve birbirleriyle anlamlı ilişkiler kurmaktan duydukları sevinç, canlılık, merak, heyecan ve aidiyet hissinin bütünüdür. Okul neşesi yalnızca öğrencilerin mutlu olması ya da öğretmenlerin mesleki memnuniyeti değildir. Öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve öğrenmeye istekli; öğretmenlerin ise mesleki açıdan yetkin, desteklenmiş, takdir edilmiş ve üretken hissettikleri olumlu bir okul ikliminin ortak deneyimidir. Okul ikliminde öğrenmeyi içten gelen bir motivasyona bağlayan temel değerlerden biridir. Öğrenmenin kendisinden doğan içsel bir tatmine karşılık gelir. Kişinin bir konuya derinlemesine kapıldığı, zamanın nasıl geçtiğini fark etmediği anlarda ortaya çıkar (Csikszentmihalyi, 1990). Bir öğrencinin uzun süredir uğraştığı bir problemi çözmesi, bir sınıfın birlikte güldüğü bir ders anı, öğretmenler arasında paylaşılan küçük bir başarı hissi, bu neşenin somut karşılıklarıdır. Temeldeki güven, aidiyet, sebat ve merak duygularının sağlam olduğu okullarda neşenin ortaya çıkma ihtimali daha yüksektir; ufak bir tetiklenmenin neşeyi açığa çıkarması, zeminin buna müsaitliğiyle ilişkilidir. Kutlama ve takdir kültürü, bu anları kurumsal bir alışkanlığa dönüştürür.

Temsiliyet, okulun iç ve dış paydaşlara güven veren biçimde temsil edilmesini; öğrenci, öğretmen, veli ve personelin karar alma mekanizmalarında, kültürel etkinliklerde ve ders içeriklerinde var olabilmelerini, seslerini duyurabilmesini kapsar (Voight ve Nation, 2016). Okul meclisi ya da aile birliği gibi kurullarda farklı başarı düzeyinden ve sosyoekonomik geçmişten öğrenci veya velilerin söz hakkına sahip olması, ders kitaplarında ve projelerde toplumun farklı kesimlerinin kapsayıcı biçimde yer alması, okul törenlerinin ve kulüp faaliyetlerinin okulun genel çeşitliliğine hitap etmesi, temsiliyetin somut görünümleridir. Temsiliyet aynı zamanda okulun resmî söyleminin öğrenciye nasıl seslendiğiyle de ilgilidir: bir yöneticinin ya da öğretmenin resmî bir törende

öğrencilere yalnızca geçmişe/tarihe dair bilgi aktarmakla kalmayıp onların bugünkü yaşamıyla bağ kuracak biçimde hitap etmesi, öğrenciyi anlatının muhatabı kılabilir. Panolardaki ve koridorlardaki görsellerin, başarı sergilerinin okulun bütün öğrenci profilini yansıtmaması da aynı mantığın bir parçasıdır.

Bu yönüyle temsiliyet, modelin çekirdeğindeki aidiyet duygusuyla doğrudan bağlantılıdır: kendini temsil edilmiş hissedenen bir öğrenci ya da veli, okula aidiyetini daha güçlü deneyimler (Thapa vd., 2013). Temsiliyetin güçlü olduğu okullarda ayrımcılık ve dışlanma azalır, farklılıklarına saygı duyulduğunu hisseden kişilerin motivasyonu yükselir.

Sorumluluk, temsiliyete işlerlik kazandıran değerdir. Her paydaş kendi görevine, etkileşim içinde olduğu diğer paydaşlara ve hiyerarşi içindeki üstlerine ve astlarına karşı sorumludur. Bir öğretmen kendi mesleki gelişiminden, sınıfındaki öğrencilerden ve okul yönetimine karşı üstlendiği görevlerden sorumludur. Bir yönetici, okul kuruluna ve üst kurumlara karşı yükümlülüklerini yerine getirirken, öğretmen ve öğrencilere karşı da destekleyici bir sorumluluk taşır. Bir öğrenci, kendi öğrenme sürecinin yanı sıra akranına karşı da sorumluluk hissetmelidir. Bir grup çalışmasında üstlendiği görevi zamanında tamamlamak, bir kulüp etkinliğinde ya da sınıf nöbetinde payına düşeni yerine getirmek bunun örnekleridir.

Sorumluluk, paylaşılan okul mekânına karşı da geçerli bir değerdir. Kullanılmayan suyu kapatmak, sırayı ya da ortak eşyayı özenle kullanmak, okul bahçesini kirletmemek, bu sorumluluğun hayata geçtiği yerlerdir. Rol ve görevlerin açıkça tanımlanmış olması, her paydaşın bu çok yönlü sorumluluğu bilmesi, sorumluluğu somut bir kurumsal alışkanlığa dönüştürür.

Okulun kurumsal olgunluğunu gösteren bir diğer değer kümesi mahremiyet, adap ve estetikdir.

Mahremiyet, öğrenci ve çalışanlara ait kişisel bilginin korunmasını, özel alana duyulan saygıyı kapsar (Lortie, 2009). Bir öğretmenin, bir öğrencinin ailevi durumunu ya da akademik güçlüğünü öğretmenler odasında serbestçe paylaşmaması, bir yöneticinin bir öğretmen hakkındaki değerlendirmesini ilgili süreçler içinde ele alması, mahremiyetin mesleki bir sınır olarak işleridir. Bu sınır yalnızca öğrenciyi değil, öğretmenin, velinin ve yöneticinin kendi mahremiyetini de kapsar; her paydaş, kişisel bilgisinin gerekli olmayan bir bağlamda dolaşmayacağına güvenir.

Adap, usulüne uygun davranmayı, bulunulan ortamın ve muhatabın farkında olarak hareket etmeyi ifade eder. Kurumsal nezaket kurallarına uymayı, hitap ve iletişimde ölçülü olmayı kapsar. Bu değer, öğrenme sürecine de yansır. Nitekim öğrenme adabı, bilgiye ulaşırken, ders çalışırken ve kendini geliştirirken takınılan saygılı ve ciddi duruşu, bilgiyi veren kaynağa -öğretmene, kitaba- gösterilen

değeri kapsar. Bir öğrencinin dersi dikkatle dinlemesi veya bir yöneticinin veliyle konuşurken sabırlı bir dil kurması gibi davranışlarda adap kendini gösterir.

Estetik, fiziksel ortamın düzenli ve nitelikli tutulmasını, görsel ve mekânsal farkındalığı kapsar. Sınıfların ve koridorların sakinleştirici, odaklanmayı destekleyen renklerle boyanması, doğal ışıktan mümkün olduğunca yararlanılması, okulun her köşesinin tertipli ve görsel karmaşadan uzak tutulması, öğrencilerin çalışmalarının düzenli sergilenmesi, estetiğin somut karşılıklarıdır. Bir okulun fiziksel çevresi, orada taşınan değerlerin sessiz ama etkili bir yansımasıdır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011).

Son olarak **sağduyu**, kriz ve belirsizlik anlarında dengeli bir tutum sergilemeyi, ölçülü ve makul kararlar alabilmeyi ifade eder (Harris ve Jones, 2020). Bu değer, özellikle okul iklimini sarsan çatışma, kriz ya da toplumsal bir gerginlik gibi beklenmedik durumlarda diğer tüm değerlerin sınındığı noktadır. Bir öğretmenin, sınıfta yaşanan bir kural ihlalinde hemen öfkelenmek ya da ağır bir ceza vermek yerine olayın arka planını anlamaya çalışması, öğrenciyi sakinleştirmesi ve yapıcı bir çözüm üretmesi; bir öğrencinin, bir arkadaşıyla yaşadığı anlaşmazlıkta kavgaya ya da siber zorbalığa başvurmak yerine durumu öğretmene bildirmesi ya da bir süreliğine ortamdaki uzaklaşıp sakinleşmesi, sağduyunun kriz anlarında nasıl işlediğini gösterir.

Sağduyu, iletişim ve empati alanında da işler. Okulda kulaktan kulağa yayılan asılsız iddialara hemen inanmamak, bir kişiyi suçlamadan önce olayları mantık süzgecinden geçirmek, her öğrencinin ve velinin farklı bir sosyoekonomik, kültürel ya da akademik geçmişten geldiğini kabul ederek empatiyle yaklaşmak, sağduyunun ilişkisel boyutunu oluşturur.

Kurallar ve sorumluluklar söz konusu olduğunda ise sağduyu, esneklik ile mantık arasında bir denge kurmayı gerektirir. Bir kuralı mekanik biçimde uygulamak yerine durumun hassasiyetini gözeterek insani ve makul kararlar almak, bu dengenin parçasıdır.

Okul İklimi Profili: Alt Göstergeler

Duygular

Güven	• Hata yapma korkusu olmadan düşünce ve fikirlerini ifade edebilme • Yetişkinlerin adil, şeffaf ve tutarlı davrandığına inanma • Kararların açık ve net kriterlere dayandığına güvenme • Fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissetme
Aidiyet	• Okul topluluğunun değerli ve kabul görmüş bir parçası olarak hissetme • Görüşünün önemsendiğini düşünme • Okulun kimliğiyle özdeşleşebilme • Okul etkinliklerine gönüllü katılım gösterme
Sebat	• Zorlukla karşılaşıldığında pes etmeden devam edebilme • Başarısızlığı öğrenme fırsatı olarak görebilme • Geri bildirim sonrası yeniden deneme isteği gösterme • Kriz anlarında esneklik göstererek adapte olabilmek
Merak	• Soru sorma isteği gösterme • Yeni konulara ve yaklaşımlara açık olma • Keşfetme ve deneme motivasyonu taşıma • Meslektaşların iyi uygulamalarını öğrenmeye istekli olma

Davranışlar

Dayanışma	• Ortak hedefler etrafında iş birliği yapabilme • Zorlukta birbirine kendiliğinden destek olma • İyi uygulamaları ve deneyimleri açıkça paylaşabilme • Kurumsal sorunlarda çözüm ortağı olarak durabilme
Farklılaşma	• Bireysel farklılıkları tanıma ve buna göre yaklaşım geliştirme • Farklı öğrenme hızlarına uygun uygulama sunma • Sosyoekonomik ve kültürel farklılıklara duyarlı olma • Farklılığı zenginlik olarak ele alma
Düzenli İzleme	• Okul iklimini periyodik olarak değerlendirme • Veriye dayalı öz değerlendirme kapasitesi geliştirme • İzleme sonuçlarını somut adımlara dönüştürebilme
Düzenli Geri Bildirim	• Öğrenci ve öğretmene yönelik düzenli, yapıcı geri bildirim verme • Geri bildirim çift yönlü hâle getirebilme • Geri bildirim mesleki gelişime bağlayabilme
Karar Alma	• Paydaşları karar süreçlerine dâhil edebilme • Alınan kararları gerekçelendirebilme • Şeffaf ve tutarlı karar mekanizmaları işletme
Müzakere	• Farklı bakış açılarını buluşturabilme • Öğrenci, veli ve meslektaşlarla yapıcı diyalog kurabilme • Çatışmayı ortak anlam üretimine dönüştürebilme • Kararların meşruiyetini müzakereyle güçlendirebilme

Tutum ve Değerler

Adalet	• Kuralların tüm paydaşlara tutarlı uygulanması • Ayrımcılık yapmama • Değerlendirmede hakkaniyeti gözetme • Okul imkânlarına eşit erişim sağlama
Disiplin	• Kuralların açık ve önceden bilinir olması • Yaptırımların cezalandırıcı değil eğitici olması • Tutarlı ve öngörülebilir uygulama
Merhamet	• Zor durumdaki kişilere yargılamadan yaklaşabilme • Duruma duyarlı destek sunabilme
Saygı	• Farklı görüş ve kimliklere alan açma • Kişisel sınırlara duyarlı olma
Sevgi	• Koşulsuz kabul gösterebilme • Şefkatli iletişim kurabilme
Neşe	• Öğrenme sürecinde birlikte keyifli deneyimler oluşturabilme • Mizah ve oyuna alan açma • Kutlama ve takdir kültürü oluşturma
Temsiliyet	• Okulun iç ve dış paydaşlara güven veren biçimde temsili • Öğrenci ve veli seslerinin karar süreçlerinde duyulması
Sorumluluk	• Rol ve görevlerin netliği • Hesap verebilirlik kültürü
Mahremiyet	• Kişisel veri ve bilginin korunması • Özel alana saygı gösterme
Adap	• Kurumsal nezaket kurallarına uyma • Hitap ve iletişimde ölçülü olma
Estetik	• Fiziksel ortamın düzenli ve nitelikli olması • Görsel ve mekânsal farkındalık
Sağduyu	• Kriz ve belirsizlik anlarında dengeli tutum sergileme • Ölçülü ve makul kararlar alabilme

Sonuç ve Uygulama Önerileri

Okul iklimi, bir okulun akademik, sosyal ve duygusal işleyişini bir arada şekillendiren, görünmez ama son derece belirleyici bir güçtür. Bu politika notunda sunulan model duygular, davranışlar ve tutum-değerler katmanlarını bütüncül biçimde ele alarak okul ikliminin nasıl hissettirdiğini, neyi teşvik ettiğini ve hangi değerlere dayandığını birlikte tanımlamaktadır. Model, öğrenmeyi merkeze alarak, okuldaki her kararın ve uygulamanın bu çekirdek amaca hizmet edip etmediğinin sınanmasını mümkün kılan bir çerçeve sunmaktadır.

Okul düzeyinde model, güven ve aidiyetle başlar. Her öğrencinin adıyla tanındığı ve zor bir günde yanına gidebileceği en az bir yetişkinin bulunması, okul yönetimlerinin izleyebileceği somut bir hedeftir. Düzenli izleme, geri bildirim ve karar alma döngüsü ise devamsızlık, içe kapanma ve akran çatışması gibi işaretlerin erken fark edilip karara bağlanmasını sağlar. Öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki anlaşmazlıkların yapılandırılmış müzakere yoluyla ele alınması ve tutarlı, öngörülebilir bir disiplin uygulaması bu zemini tamamlar. Bu uygulamaların birlikte, şiddetin ortaya çıkmasını zorlaştıran bir okul iklimini güçlendirmesi beklenmektedir.

Okul iklimine ilişkin mevcut politika unsurlarının (güvenli okul, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal-duygusal öğrenme, değerler eğitimi gibi) ortak bir çerçevede bütünleştirilmesi, başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere ilgili kurumların üzerine düşen bir görevdir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde modelin göstergelerinden (bkz. Okul İklimi Profili: Alt Göstergeler) yararlanılması da bu çerçevenin okullara ulaşmasını destekler.

Okulların kendi iklim profillerini düzenli aralıklarla izleyip değerlendirebilmesi için standart bir ölçüm aracının geliştirilmesi gerekir. Farklı okul türlerinde, yerleşim birimlerinde ve sosyoekonomik bağlamlarda öğrenci, öğretmen ve yönetici algılarını birlikte ele alan çalışmalar yürütülmelidir. Bu çalışmalar, modelin boyutlarının Türkiye'deki okullarda nasıl görüldüğünü ve okullar arasında hangi boyutlarda belirgin farklılıklar bulunduğunu görünür kılacaktır. Bu tür çalışmalarla sınanıp geliştirilecek olan model, Türkiye'nin eğitim geleneği ve okul pratikleriyle bağ kuran, literatürdeki temel iklim boyutlarıyla ilişkilendirilebilen bir okul iklimi anlayışını güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'de okulların akademik başarıyla sınırlı kalmayan bir gelişim vizyonu benimseyebilmesi, büyük ölçüde okul ikliminin bilinçli biçimde tasarlanmasına ve sürekli geliştirilmesine bağlıdır.

Kaynakça

- Aydoğdu Özoğlu, E. ve Turan, S. (2015). Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: Etnografik bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(3), 275-318.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Çalık, T., Kurt, T., ve Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/article/241306>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., ve Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Enstitü Sosyal. (2026, Mart). *Eğitimde müzakere* (Müzakere Dosyası, No. 2). <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/muzakere-dosyasi/egitimde-muzakere>
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press.
- Harris, A., ve Jones, M. (2020). COVID-19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). University of Chicago Press. (Orijinal çalışma 1975'te yayımlanmıştır.)
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

- OECD. (2026). *PISA 2025 results (Volume I): Future-ready students*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/73451bc5-en>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Voight, A., ve Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American Journal of Community Psychology*, 58(1-2), 174-191. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12074>
- Wang, M.-T., ve Degol, J. (2015). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

