



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

**ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ OKUL ALGILARI İLE OKUL
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ayşen KARABEKE

Denizli-2022

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

**ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ OKUL ALGILARI İLE OKUL İKLİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ayşen KARABEKE

Danışman

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

ETİK BEYANNAMESİ

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

Ayşen KARABEKE

ÖZET

Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki

KARABEKE, Ayşen

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kazım ÇELİK

Ocak 2022, 62 sayfa

Bu çalışmada; Denizli ili Çal ilçesinde kamu okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul algıları ile okul iklimi arasındaki ilişki ve okul iklimi ile okulun etkililiğine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çal ilçesindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 153 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma verilerinin toplanmasında; Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik görüşlerinin genel olarak *bazen iyi* düzeyinde, okul iklimine yönelik görüşlerinin genel olarak *iyi* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarında; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre Spor ve Sanat Desteği alt boyunda anlamlı farklılık bulunmuş ve Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf branşlarındaki öğretmenlerinin spor ve sanat desteğine ilişkin algıları diğer branştaki öğretmenlere oranla daha düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrenci Davranışları ve Ebeveyn Katılımı alt boyutlarında özel eğitim- anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının diğer gruplara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen İklimi alt boyutunda özel eğitim- anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının sosyal bilgiler-dil-din öğretmenlerine oranla daha

yüksek olduğu görülmüştür. Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Toplumsal Değer Bilinci alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Meslektaş Dayanışması, Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları alt boyutu ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Kişisel Gelişim, Toplumsal Değer Bilinci, Mekan Çekiciliği, Teknolojik Destek, Spor ve Sanat Desteği alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Etkili Okul, Örgütsel İklim, Okul Etkililiği

İÇİNDEKİLER

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
ÖZET	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem. Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Örgütsel İklim	6
2.1.1. Okul İklimi	8
2.1.2. Etkili Okul	14
2.2. İlgili Araştırmalar	18
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	20
3.1. Araştırma Modeli.....	20
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	20
3.3. Verilerin Toplanması	21
3.4. Verilerin Analizi	23
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	25
4.1. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....	25
4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Görüşleri.....	25
4.3. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin, Kişisel (Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Branş, Eğitim Düzeyi, Kıdem,) Değişkenlerine Göre Farklılık Gösterme Durumu.....	26
4.4. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin, Kişisel (Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Branş, Eğitim Düzeyi, Kıdem) Değişkenlerine Göre Farklılık Gösterme Durumu	29
4.5. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Algıladıkları Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	33
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	36
5.1. Sonuç ve Tartışma	36
5.2. Öneriler	39
KAYNAKÇA.....	40
EKLER.....	48
Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu	48
Ek. 2. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği	49

EK. 3. Okul İklimi Öğretmen Ölçeği.....	50
Ek. 4. Araştırma Onay İzin Formu	52
ÖZGEÇMİŞ	53

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Veriler.....	21
Tablo 3. 2. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayı Değerleri.....	22
Tablo 3. 3. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği alt boyutlarının Skewness ve Kurtosis değerleri.....	23
Tablo 4. 1. Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	25
Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Algıladıkları Okul İklimine İlişkin Bulgular.....	26
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Cinsiyet Değişkeni İlişkisine Yönelik t Testi Bulguları.....	26
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Yaş Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları.....	27
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Branş Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları.....	27
Tablo 4. 6. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Medeni Durum Değişkeni İlişkisine Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları.....	28
Tablo 4. 7. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Mesleki Kıdem Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları.....	28
Tablo 4. 8. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Mesleki Kıdem Değişkeni İlişkisine Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları.....	29
Tablo 4. 9. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Cinsiyet Değişkeni İlişkisine Yönelik t Testi Bulguları.....	29
Tablo 4. 10. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Yaş Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları.....	30
Tablo 4. 11. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Branş Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları.....	31
Tablo 4. 12. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Medeni durum Değişkeni İlişkisine Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları.....	32
Tablo 4. 13. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Mesleki Kıdem Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları.....	32
Tablo 4. 14. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Eğitim Düzeyi Değişkeni İlişkisine Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları.....	33
Tablo 4. 15. Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları ile Algıladıkları Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi.....	34

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun varoluşuyla birlikte ortaya çıkan örgütlerin temel unsuru olan insan örgüt kavramı ile birlikte varlığını sürdürmüştür. İnsanlar yetenek, güç, bilgi vb. bakımdan kendi ihtiyaçlarını karşılamakta zamanla yetersiz kalmış ve iş birliği yapmaya ihtiyaç duymuşlardır. Böylece, belirli bir hedefi gerçekleştirmek için belirli kurallar çerçevesinde ortak noktada buluşan insanlar örgütleri oluşturmuşlardır.

Örgütler sahip oldukları kaynakları çeşitli ürün ve hizmetlere dönüştüren yapılardır. Okullar ise geleceğimizin güvencesi olan çocuklara hem içinde buldukları toplumun değerlerini hem de evrensel bilgi kaynaklarını aktarmakla yükümlü olan önemli örgütlerdir. Okul iklimi okulun kişiliğini ifade eder ve içinde bulunulan toplumun o okula yüklediği sorumlulukları yerine getirip getirmediği üzerinde söz sahibidir. Hoy ve Miskel (1987), örgüt iklimini okulların doğal işleyişini belirlemede kullanılan bir çerçeve olarak tanımlamaktadır.

Okul iklimi konusunda farklı görüşler ve tanımlar bulunmakla birlikte okul iklimini genel olarak bir okulun diğer okullara göre farklılaşan, bireylerin davranışlarını etkileyen ve süreklilik arz eden özelliklerin tümü olarak tanımlayabiliriz. Çelik'e (2012) göre, bir kurum olarak okul ikliminin betimlenmesi için öncelikle okul ikliminin ne olduğunun tam olarak tanımlanması gerekir. Okul iklimi bir okulun kişisel karakteri olarak nitelendirilebilir.

Okul Etkililiği kavramını ise okul başarıları arasındaki farklılaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Amacı aynı olan iki okulun birbirine göre gözlenen başarı farkı; bu farka sebep olan etmenlerin sorgulanmasına ve böylece başarı ve başarısızlığı neden olan unsurların araştırılmasına neden olmuştur. (Arslan vd. 2007). Okulların en önemli unsuru olan öğrencilerin okullarda geçirdiği süre boyunca elde ettiği deneyimler, bilgiler, gözlemledikleri olaylar ve davranışlar onları doğrudan etkilemektedir.

Yaşam koşulların zorluğu ve çalışan anne-baba sayısının artmasıyla birlikte gününün çoğunu okulda geçiren çocuğun zamanını etkili ve verimli geçirmesi gerekliliği önem kazanmıştır. Balcı (2011), etkili okulu; öğrencileri, fiziksel, bilişsel ve duygusal yönden geliştiren onları geleceğe hazırlayan nitelikli okullar olarak betimlemiştir.

Mortimore'e (1995) göre, etkili okul öğrencilerin eğitim-öğretim süreçleri boyunca sahip oldukları imkânlarla beklentilerinin üzerinde gelişme gösterdikleri okullardır. Etkili okul şartları aynı olmasına rağmen diğer okullara göre öğrencilerine fazladan beceri ve değer katabilen okuldur.

Eğitim alanında alanyazın taraması yapıldığında doğrudan okul iklimi ve etkili okul kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Okul iklimi hakkındaki çalışmalarda çoğunlukla okul iklimi ve okul kültürü, okul iklimi ve liderlik, yönetici, öğrenci ve öğretmenlerin okul iklimi algıları gibi konuların incelendiği görülmektedir. Bu nedenle, okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkili okul algıları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin araştırılmasının, mevcut durumu daha iyi anlama yolunda bize ışık sağlayıp yeni bilgiler edinmemizi sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışmada "Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki" araştırılacak ve bulunan sonuçlara göre öneri ve görüşler paylaşılmaya çalışılacaktır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Günümüzde çocukların erken yaşta başlayan örgütsel deneyimleri yaşamları boyunca devam etmekte ve çoğu insan hayatını çeşitli örgütlerin bir üyesi olarak geçirmektedir. Bizlerin hayatında büyük bir yer kaplayan ve örgütlerin karakteri sayılan örgüt iklimi eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde istenilen hedeflere ulaşmada ve etkili bir eğitim-öğretim sürecinin yönetiminde önemli bir yere sahiptir. Olumlu okul iklimine sahip olan kurumlar mevcut insan gücünü ve imkânlarını daha etkili kullanabilmekte ve daha başarılı olmaktadır.

Yapılan çalışmalar sonucunda okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda genel olarak okul ikliminin ve okul etkililiğinin tek tek betimlendiğini veya farklı değişkenler açısından ele alındığını görmekteyiz. (Balcı, 1988). Buraya kadar tartışılanlar dikkate alındığında bu çalışmada *ğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki Nedir?* sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.2. Alt Problemler

1. Denizli ili al ilçesinde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Denizli ili al ilçesinde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin okulun etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, kişisel (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, kıdem,) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin etkili okul algıları kişisel (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, kıdem,) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile etkili okul algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Denizli ili al ilçesindeki kamu okullarında görev alan öğretmenlerin etkili okul algıları ile okul iklimi arasındaki ilişki ve okul iklimi ile okulun etkililiğine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi ve incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın nemi

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilimsel bilginin artması, iletişim araçlarının yaygınlaşması ile iletişimin hızlanması ve rekabetin artmasıyla mevcut eğitim kurumları değişmek zorunda kalmıştır. Bu yüzden mevcut kaynaklarını ve imkânlarını örgütsel

işleyişlerini değiştirmek ve iyileştirmek için kullandıklarını söyleyebiliriz. Bu değişimlerin eğitim sistemimizdeki en önemli sonucu eğitim örgütlerinin yapısal ve yönetsel yönden yeniden yapılanmak zorunda kalmasıdır. (Çelik, 2002, s.142). Bu yüzden eğitim bilimciler okulların etkililiği ile ilgili çalışmalara yönelmişlerdir. Ülkemizde de okulların etkililiği üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde araştırmaların en çok okulların etkililiğini engelleyen sorunlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. (Balcı, 2001; Çelikten, 2001; Keleş, 2006; Şişman, 2002).

Örgüt iklimi, örgütlerin içinde bulunduğu psikolojik ortam olarak nitelendirilir. Zaman içinde farklılıklar gösterebilir fakat örgüt üyelerinin motivasyonunu, enerjisini ve örgüte verdiği katkıyı doğrudan etkilemektedir. İklim, örgüte olan bağlılığın düzeyini belirler, örgütün niteliğine ve çevre koşullarına göre belirlenir. İş birliği, eşgüdüm, dürüstlük, girişkenlik, güven, teşvik gibi değerler destekleyici örgüt iklimini oluşturarak kişilerin örgüte bağlılığının artmasına sağlarken, hiyerarşi, kurallar ve resmi yapı gibi değerler örgütsel bağlılığı olumsuz etkileyen iklim öğeleri olarak algılanmaktadır. Örgüt iklimi, örgüt iş ve işlemlerinin ve çalışanların iş ortamını nasıl algılandığı ile ilgilidir.

Eğitim kurumlarının etkililiği ve iklimi arasında yakın bir ilişkinin var olması diğer örgütlere kıyasla daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü eğitim örgütlerinin en önemli unsuru insandır. Bu bağlamda olumlu bir iklime sahip olan okulların aynı zamanda etkili okul olma yolunda ilerlediğini söyleyebiliriz. Alan yazın incelendiğinde etkili okul ve okul iklimine ilişkin farklı değişkenleri inceleyen araştırmaların yapıldığı fakat bu iki değişken arasındaki ilişkinin bir arada incelendiği pek fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın hem literatüre hem de ilimize sağlayacağı katkı büyüktür. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin öğrenilmesinin konuya yeni bir bakış açısı kazandıracığı ve mevcut yapının değişkenlerinin daha iyi anlaşılması açısından önemli olduğunu söylememiz mümkündür.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili Çal ilçesindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma verileri “Okul İklimi Öğretmen Ölçeği” ve “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği” ile toplanacaktır.

3. Araştırma ilgili konu hakkında yapılan literatür taraması ve katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Örgütsel İklim

1950 yılının sonlarında ortaya çıkan örgütsel iklim kavramı örgütsel yaşamın süreklilik gösteren bir nitelikte olduğunu göstermektedir. Halpin (1966) örgütsel iklimin tanımını yapan ilk kişilerden biridir. Halpin, okulların duygular açısından birbirinden farklı olduğunu, her bir okulun kendine has bir kişiliği olduğunu ve okulların atmosferlerinin birbirlerine göre bazı farklılıklar gösterdiğini açıklamıştır. (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990).

Kısa bir zaman sonra örgütsel iklim eğitim kurumlarındaki örgütsel davranışın anlaşılmasında faydalı bir kavram halini aldı. Yüksel (1997) örgütsel iklimi, algılanan psikolojik bir olgu olarak nitelendirmiştir. Örgüt üyelerinin örgütün atmosferi hakkındaki algılarıdır. Bu yüzden örgüt iklimi, işgörenlerin davranışları ve algıları üzerinde etkili olmaktadır.

Örgüt iklimi kavramı hakkında araştırmalar yapan Tagiuri ve Litwin (1968) 'e göre örgüt iklimi, örgütün kendi çevresinin bir niteliğidir. Litwin ve Stringer (1968) ' e göre de iklim; örgütün yapısına ve örgüt üyelerinin davranışlarına etkide bulunduğu düşünülen ölçülebilir ve gözlemlenebilir özellikler bütünüdür. Örgüt iklimi çalışmaları yapan Halin (1966: 131) "*Birey için kişilik ne ise, örgüt için de iklim odur.*" ifadesi ile iklimi, örgütün karakteristik özelliği olarak tanımlamıştır. Bursalıoğlu (1981) da bu tanıma katılarak; "Her örgüt gibi, fabrikanın da kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik, örgütün havasında görülür. Yani bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası yahut iklimi vardır." ifadesini kullanır.

Can'a (1996) göre bir örgütün psikolojik ortamına örgütsel iklim denir. Aranof ve Baskin de örgüt ikliminin psikolojik temeline dikkat çekmekte ve örgüt iklimini örgütte işleyen ortak psikolojik güçlerin görünümü olarak ifade etmektedir (Varol, 1989: 221). Davis'in belirttiği gibi görüp dokunamasak da örgütsel iklim, odayı dolduran hava gibidir.

Örgütü doğrudan etkilemekte ve örgütte olan her şeyden etkilenmektedir (Paknadel, 1988: 27).

Türkiye’de ise örgüt iklimi üzerine öncü çalışmalar yapmış olan Ertekin (1978) örgüt iklimini örgütün kişisel kimliğini kazandıran, örgüt üyelerinin hal ve tutumlarını etkileyen, üyeler tarafından kolayca fark edilen ve örgüte hakim olan etmenler şeklinde tanımlamıştır. Bu tanıma göre örgütsel iklimi hem örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin düzeyini hem de liderlik, hiyerarşik yapı, örgütün fiziksel yapısı ve çevresi ile ilişkileri gibi örgütün sahip olduğu tüm iç ve dış özellikleri etkileyen bir kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Güçlü (2003) örgütü; insan ve diğer tüm kaynakların etkileşim içinde olduğu, kendine ait iklim ve kültürel yapısı olan, çalışma pozisyonları arasında yetki ve sorumlulukların net bir şekilde belirlendiği hiyerarşik bir yapı çerçevesinde, belirli amaçlar etrafında kişilerin eşgüdümlendiği yönetsel bir işlev olarak tanımlamıştır. İklim bir örgüte kendine özgü bir kişilik kazandırırken aynı zamanda bireylerin davranışlarını da etkilemektedir (Dönmez ve Korkmaz, 2011).

İşgörenler, çevresindekileri gözlemleyip kendi durumlarını fark ettikten sonra örgütlerin önceliklerini analiz eder ve bu doğrultuda kendi önceliklerini belirlerler. Bu analiz süreci ile işgörenler beceri ve enerjilerini hangi alana kanalize edeceklerini görmüş olurlar. Bu süreç iklimin oluşmasına katkı sağlayan en önemli etmendir. Bir örgütteki işgörenlerin dolaylı veya doğrudan oluşturdukları çalışma ortamı örgüt iklimi olarak ifade edilir (Baykal, 2007).

Payne ve Mansfield (1973), yönetim sistemleri bakımından ise okulların örgütsel sistemlerinin tespit edilmesi; örgütle işgören arasındaki ilişkinin anlaşılmasına, örgütteki işgörenlerin çok yönlü boyutlarının incelenmesine, örgütün beklentileri ile kişilerin beklentileri arasında dengenin kurulmasına yardım eder. Bu tespitler ile yöneticiler yönetsel süreçler içindeki davranışlarını belirleyerek olumlu bir örgüt iklimi oluşturabilirler. Sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulması, kurumun verimliliğini artırır. Örgüt ikliminin üç temel boyutu bulunmaktadır (Taymaz, 2003).

- *Bireysel Özellikler:* İşgörenlerin özlük hakları, iş doyum düzeyleri, saygınlık duyguları ile yükselme olanaklarını kapsar.
- *Örgütsel Özellikler:* Örgütün vizyonu, hedefleri, çalışma koşulları, verdiği görev ve sorumluluklar, ödül yapısı, büyüme durumu ile işgörenlerine sağladığı kaynakları içerir.
- *Çevresel Özellikler:* Örgütün bulunduğu çevrenin yapısı, beklentileri ya da örgütün üzerinde oluşturduğu baskıları ifade eder.

Çoğu araştırmada okul ikliminin etkili okul alt boyutlarından öğrenci performansı ve öğretmen bağlılığı ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Tsui ve Cheng, 1999). Araştırmacılar okul ikliminin eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarında ve öğrenci başarısında belirgin bir farklılık yarattığını ifade etmişlerdir. (Bossert, 1988; Stedman, 1987; Brookover, Beady, Flood, Schweltzer ve Wisenbaker, 1979).

2.1.1. Okul İklimi

Çocuklarımızın ve gençlerin geleceğe hazırlanmasında önemli bir yeri olan okulların diğer kurumlardan ayrıcalıklı bir önemi vardır. Toplumların gelişmesinde önemli bir yere sahip olan okulların iklimi konusu da araştırmacılar tarafından sıklıkla araştırılan konulardan biridir. İçinde yer aldığımız tüm fiziksel ve psikolojik çevreyi *iklim* kavramı ile ifade edebiliriz. Okul iklimi bir okulun kendine özgü özelliklerini içermekte ve çalışanların davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Örgüt içi özelliklerin bütünü olarak okul ikliminin belirlenebilmesi için ilk önce okulun ikliminin tanımlanması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle okul iklimi okulun bireysel ve kalıcı bir özelliği olarak tanımlanabilir. (Çelik,2012).

Literatüre baktığımızda okul ikliminin birbirinden farklı birçok tanımının yapıldığını ve genel olarak belirli bir tanım üzerinde fikir birliğine varılamadığını görmekteyiz. Yapılan tanımların çoğu eğitim kurumlarını insan ilişkileri açısından ele almaktadır. Ellis (1988) okul iklimini ölçülmesi ve tanımlanması zor fakat algılanması oldukça kolay bir kavram olarak nitelendirmiştir. Okuldaki ortak davranış algılarını

yansıtan okul iklimi, örgüt ikliminde olduğu gibi üyelerin okuldaki günlük yaşantılarında hissedip algıladıkları okula ait bir özelliği ifade eder. (Hoy,2003). Anderson (1982) oluşturduğu okul iklimi modelinde öğrenci ve toplumun niteliklerine, fiziki çevreye, okul kültürüne ve okul üyeleri arasındaki ilişkilerin önemine değinmiştir. Kaplan ve Geoffroy (1990) okul iklimini bir okulun sahip olduğu değerler bütünü ve okul paydaşları hakkında bireylerin algıları olarak betimlemiştir.

Etkili öğrenme ortamı oluşturma okulların en önemli görevlerinden biridir. Etkili öğrenme ortamına sahip olan okullarda öğrenmeyi teşvik eden ve öğretme motivasyonu yüksek olan bir ortam bulunur (Şişman, 2004). Olumlu bir okul iklimin oluşturulduğu okullarda akademik çalışmalara ve öğretim faaliyetlerine önem verilir. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki pozitif ilişkiler okulun tüm birimlerine yansır, saygı temel unsurdur, adil ve tutarlı bir disiplin anlayışı hâkimdir ve veli desteği ön planda tutulur (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Olumlu bir iklime sahip okullarda çalışanların performansları ve ilgileri yüksektir.

Okul ikliminin yeterince pozitif olmadığı okullarda öğretmenler arasında iletişim problemleri bulunur. Hem öğretmenler hem de öğrenciler birbirlerine karşı olumsuz tutumlar sergiler ve yöneticiler öğretmenlerin istek ve beklentilerini dikkate almazlar. Yöneticiler keyfi kararlar alır ve öğretmenlerle iletişim problemi yaşarlar (Ellis, 1988: 3).

Olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasındaki amaçlar Pişkin, Öğütülmüş ve Boysan (2011) tarafından şu şekilde açıklanmıştır;

- Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için daha etkin çalışmasını sağlamak,
- Okulun doğal üyesi olan öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve diğer tüm çalışanların birbirleri ile daha saygılı ilişkiler kurabilmelerini ve sorumluluk sahibi olmalarını teşvik etmek,
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin okula karşı olan bağlılık ve sevgilerini artırmak,
- Bireysel farklılıklara karşı okul üyelerinin hoşgörülü ile yaklaşmalarını sağlayabilmek,
- Okul başarısını maksimum seviyeye çıkarabilmek,

- Okul kurallarının okulun tüm paydaşları tarafından benimsenmesini sağlayıp, kural ihlalini minimum düzeye indirgemek,
- Fiziksel engeli, öğrenme güçlüğü veya başarısız olma olasılığı olan, öğrencilerin desteklenmesini sağlamaktır.

Sosyal beceriler okul içindeki ilişkileri etkileyen önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin çevreleri tarafından kabul edilebilir davranışlara sahip olması gerekir. Cartledge ve Milburn, (1983) sosyal becerileri; çevresindekilerin olumlu tepkiler vermesine olanak sağlayabilecek, başkalarında etki bırakarak hedefe yönelik olan, duruma özgü olup sosyal içeriğe göre değişim gösteren, gözlemlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri de içeren öğretilmiş davranışlar olarak tanımlamıştır. Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için farklı çevrelerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal çevrelerine uyum sağlamaları ve iletişim içinde oldukları diğer kişilerle olumlu ilişkiler kurabilmeleri önemlidir.

Öğretmen bir okuldaki iklime etki eden en önemli unsurdur. Etkili öğrenme sınıflardaki ortamın ve okul ikliminin kalitesine bağlıdır. Öğretmenler öğrencilerin en çok iletişimde bulunduğu kişiler olduğu için öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi okulun diğer bölümlerindeki işleyişi dolayısıyla okul iklimini de etkilemektedir. Bilgi çağında, eğitimin öneminden ziyade eğitimin kişilere en iyi nasıl ulaştırılacağı ve toplumun bundan en yüksek faydayı nasıl göreceği tartışılmaktadır (Yıldırım, 2009). Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) okul iklimini, öğretmenlerin davranış biçimlerini etkileyen ve onların okulun yapısı ve niteliği ile ilgili algılarını şekillendiren ortak davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır.

Bir okulun kişiliği olarak ifade edilen okul iklimi bir okuldaki formal ve informal grupların yapısını etkiler. Okul iklimi okuldan okula farklılaşmakla birlikte okul bünyesindeki herkesi etkilemektedir. Bu atmosferin etkileri; işgörenlerin ve eğitimcilerin moralleri, başarıları, motivasyonları, okula devam durumu ve mesleki tükenmişlik gibi değişik alanlarda ortaya çıkabilir (Taşkiran, 2008).

Hoy ve Miskel (2005) göre okul iklimi, okulları birbirinden farklılaştıran ve okuldaki her kişinin davranışlarını etkileyen iç özelliklerdir. Sackney (1996) ise okul iklimini tanımlarken okuldaki davranışları;

- Okuldaki tüm bireyler tarafından bizzat yaşanan,
- Davranış biçimlerini etkileyen,
- Okula özgü davranış, norm ve inanışlar ile açıklanan, okulun içyapısındaki kalite olarak değerlendirmiştir.

Bir okulun sahip olduğu olanaklar, çevresinin güvenli olup olmadığı, öğrenciler için ne tür imkânların oluşturulduğu, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin boyutu, okulun çevre ve velilerle iletişimi gibi unsurlara okul iklimini değerlendirirken dikkat edilmesi gerekir.

Öğrencileri, öğretmen arkadaşları, yöneticileri ve okulun diğer personelleri ile sürekli etkileşim halinde olan öğretmenler okul iklimini doğrudan etkilemektedir. Okul ikliminin boyutları kendi içinde öneme sahip olduğu kadar birbirleriyle olan etkileşimleri de önemli bir yapıya sahiptir. Okul iklimi çok yönlü ve birbiriyle bütünleşmiş bir yapıya sahiptir (Baykal, 2007).

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), çalışmaları sonucunda okul iklimini öğretmen ve yönetici davranışları adı altında altı farklı başlıkta incelemişlerdir. Bunlar, yönlendirici müdür davranışları, destekleyici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları, serbest öğretmen davranışları ve mesleki öğretmen davranışlarıdır.

1. Yönlendirici Müdür Davranışları: Müdür sürekli öğretmenleri izler ve işleri en küçük ayrıntısına kadar denetler. Sıkı ve katı bir denetim sistemine sahiptir.

2. Destekleyici Müdür Davranışları: Müdür öğretmenleri sabırla dinler ve ilgilidir. Onlardan gelecek her türlü öneriye açıktır. Öğretmenleri sıklıkla över, teşvik eder ve ilgi gösterir.

3. Sınırlayıcı Müdür Davranışları: Öğretmenlerin çalışmalarını desteklemek yerine işleri aksatır. Öğretmenlere sürekli evrak işleri yükler, rutin işlerle ve komisyon çalışmaları ile öğretmenlerin eğitime dair işlerini geciktirmektedir.

4. Samimi Öğretmen Davranışları: Öğretmenler birbirleri ile yakın arkadaşlardır. Öğretmenler arasında güçlü bir sosyal ilişki vardır ve birbirlerine bağlıdırlar. Birbirlerini iyi tanıyıp destek olurlar.

5. Serbest Öğretmen Davranışları: Öğretmenler mesleki çalışmalara odaklıdır. Ortak bir amaçları yoktur ve üretken değillerdir. Olumsuz davranışlar sergiler ve meslektaşlarını eleştirirler.

6. Mesleki Öğretmen Davranışları: Öğretmenler birbirlerine karşı nettir. Her zaman mesleki anlamda etkileşim içindedirler. Meslektaşları ile iyi geçinip birlikte çalışmaktan keyif alırlar. Okullarından gurur duyarlar. Hata ve kusurlarını kabullenici bir yaklaşım sergileyip saygı çerçevesine dayalı bir ilişkileri vardır.

Okul iklimi ile ilgili çalışmalara baktığımızda Oktaylar (1997), 'Ağrı'da İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulların Örgütsel İklimini Algılama Düzeyleri' adlı araştırmasında ilköğretim kademesinde çalışan 110 öğretmenin örgütsel iklimi algılama düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. 18 ilköğretim okulunun dahil olduğu çalışmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının 'orta derecede' olduğu görülmüştür.

Süpçin (2000), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarına yönelik algılarını ve okul iklimlerinin performansları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okulların iklimi algılarında anlamlı farklılık görülmezken, örgüt iklimi ve performansları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Rivers (2003), Güney Georgia'da yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemeye çalışmış ve araştırma sonucunda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla olumlu davranışlar sergilediğini ve 21-30 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha pozitif bir okul ikliminden bahsettiklerini görmüştür.

Aka (2014), ‘Okul İklimi ile Öğretmen Öz-yeterliliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri’ adlı yüksek lisans tezinde Çanakkale il merkezinde görev yapan lise öğretmenlerin okul iklimi ile öz-yeterliliğe ilişkin görüşlerini farklı değişkenler (medeni durum, cinsiyet, mezun olunan okul türü, meslekteki çalışma yılı, branş, ve okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları) açısından incelemiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algılarının branş, medeni durum, mezun olunan okul, okullarındaki çalışma yılı, öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılık göstermediğini fakat kıdem ve cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit edilmiştir.

Baykal (2007) ise ‘İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi’ adlı yüksek lisans çalışmasında İzmir ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimlerine ilişkin algılarını ve bu algıların öğretmenlerin performanslarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda branş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; okul çevresinin sosyoekonomik yapısı, kıdem ve müdürün bireysel gelişimine katkı sağlama düzeyinde okul iklimini yüksek algılayanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çelik (2014) “Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi” adlı araştırmasında bakanlığa bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul ana sınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki iş ortamına yönelik algılarını belirlemeyi ve bu algılarının sınıf içi performanslarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda okul türünün öğretmenlerin performansına etki ettiği ortaya çıkmıştır. Bağımsız anaokullarında görev alan öğretmenlerin örgütsel iklime yönelik algılarının ilkokul ana sınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha pozitif olduğu görülmüştür. Bağımsız anaokullarında görev alan öğretmenlerin performanslarının daha yüksek olduğu, bu öğretmenlerin daha çok yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri, öğretim etkinliklerinde daha çok öğrenci merkezli uygulamalara yer verdikleri ve çocuklarla daha çok etkileşim kurdukları görülmüştür. Öğretmenlerin görev aldıkları okullardaki kural ve uygulamalardaki açıklık, yöneticinin desteği, fiziksel ortam ve fikir birliği öğretmenlerin performanslarına en çok etki eden faktörler olarak belirlenmiştir.

Öğretmen performansının okul türlerine göre değişmesindeki en önemli etkenlerin öğretmenlerin yönetici desteğine ve öğrenim düzeyine ilişkin algıları olduğu bulunmuştur.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının iş verimlerine etkisi farklı değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Alanyazını incelediğimizde okul ikliminin öğretmenlerin performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu görmekteyiz.

2.1.2. Etkili Okul

Etkililik kavramının çıkış noktasına baktığımızda çok eskilere dayandığını görmekteyiz. İlk olarak 1930'lu yıllarda Bernard etkililiği, *örgütün amaçlarına ulaşma derecesi* olarak tanımlamıştır. Fakat o zamandan bugüne etkililiğin kapsamlı, açık ve tam anlamıyla kuramsal çerçevelere uygun bir tanımı yapılamamış sadece etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğu yönünde uzlaşılabilmektedir. Yapılan çalışmalarda okul etkililiğinin belirlenmesinde yararlanılabilecek 30 ölçüt bulunmuş ancak bu ölçütlerin birçok farklı boyuta dayandığı görülmüştür.

Etkili okul ve etkililik kavramlarına temel oluşturabilecek birçok model geliştirilmiştir:

- **Amaç Modeli:** Geleneksel yaklaşımı gösterir. Bir örgütün amacına ne kadar yaklaşırsa o kadar başarılıdır.
- **Sistem Modeli:** Bu yaklaşımda örgütün istekleri karışık, sınırsız ve dinamiktir.

Oysa bir örgütün asıl amacı büyümek ve varlığını sürdürebilmektir. Bu görüş açısı örgütün rekabetçi yönüne ve çevresindeki gerekli kaynakları sağlayabilmesine dikkat çeker. Bazılarına göre girdilerin çok olması örgütün uygulama amaçlarındandır. Bu yüzden sistem modeli temelinde çıktıdan çok girdiye önem vermektedir.

- **Katz ve Kahn Modeli:** Sistem modelini temel alır. Amaçlara ulaşmak için örgüt üyeleriyle uzlaşmak gerekir. Ekonomik ve teknik açıdan örgütün çıktılarının girdilerine oranı etkinlikte gelişme oranını ifade eder. Politik geçişlilik ise

etkinliğin politik yönünü oluşturur. Bunların etkisi örgüte dönüşün üst seviyelere çıkartılması bakımından gereklidir (Katz ve Kahn, 1978, s.22).

- **Hoy ve Fergusan Modeli:** Amaç ve sistem modelinin sentezidir. Her iki modelin temelinde davranış açık veya kapalı olarak amaç yönelimlidir. Örgütsel etkinlik örgütün iç amaçlarını gerçekleştirme başarısıdır. Örgütsel birlik örgüt içinde uyumlu bir şekilde çatışmaların olmaması demektir. Örgütsel bağlılık ise üyelerin örgütün amaçlarına göre kendilerini motive ederek örgütü benimsemesidir.

Okullar bir toplumun geleceğini şekillendiren önemli örgütlerdir. Okul örgütünün temel girdisi olan öğrenciler okullarda gözlemledikleri davranışlardan, kendi tecrübelerinden, öğrendikleri bilgilerden, öğretmenlerinin ve yöneticilerin tutum ve davranışlarından doğrudan etkilenirler. Günümüz dünyasının ve çalışma şartlarının zorluğu çocuklarımızın daha küçük yaşlarda okulla tanışmasına sebep olmuştur. Zamanın büyük çoğunluğunu eğitim kurumlarında geçiren birçok çocuğun geçirdikleri bu sürelerin, bilgi ve becerilerin öğretimi ve kültürel mirasın aktarılması bakımında üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

1966' da Coleman ve 1972'de Jencks tarafından yapılan etkili okul araştırmalarında öğretmenlerin ve okulun çocukların eğitime dair etkisi karamsar bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Daha sonra yapılan etkili okul araştırmaları ise, okul dışındaki diğer faktörlerin önemli olduğunu gösterse de okulun çocukların eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Sammons vd. 1995).

Balcı (2011), etkili okulu, öğrencileri fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan geliştirip onları ilerideki rollerine hazırlayabilen çok yönlü okullar olarak tanımlamıştır. Mortimore (1995) ise, çocukların beklentilerinden fazla kendilerini geliştirdikleri okulları etkili okullar olarak tanımlamıştır.

Okul etkililiği üzerine yapılan çalışmalar sonucunda bir okulun etkili olup olmadığının anlaşılabilmesi için etkililiği sorgulanması gereken süreç ve kişiler belirlenmiştir. Bu süreç ve kişilerin etkililik düzeyleri etkili okulun boyutlarını oluşturur. Okuldaki yöneticilerin çalışma ve yönetim şekilleri, öğrenciler, öğretmenler, müfredat,

örgütün sosyo-ekonomik çevresi ve okul-aile ilişkileri, okulun kültürü ve bulunduğu ortam okul etkililiğini doğrudan etkileyen boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul etkililiğinin sağlanabilmesi için gerekli bu boyutlardan okulda öğrenme iklimi bazı özelliklere sahip olmalıdır. Okul yönetici ve yardımcıları, öğrenciler, öğretmenler, veliler, okulun iklimi ve kültürü, müfredat, sosyo-ekonomik çevre, okulun fiziki yapısı ve eğitim teknolojisi ile eğitim-öğretim süreci ve ortamı da etkililik boyutları içerisinde yer alan önemli kavramlardır.

Bir okulun etkili olarak nitelendirilebilmesi bu boyutların işlevsel ve verimli olmasına bağlıdır. Hedeflerini planladığı seviyede gerçekleştirilmemiş okul etkili okul olmakta başarısızdır. Etkili okulların genel özelliklerine baktığımızda amaçlı öğrenme, öğrenme odaklı, öğrenci performansını takip eden, düzenli öğrenme atmosferi sağlayan, güvenilir, sakin ve işbirliğine önem veren bir yapıya sahip olduklarını görmekteyiz.

Etkili okul düşüncesinin temelinde okulların kendine özgü farklılıklar yaratabileceği inancı yer almaktadır. Okul etkililiği kavramındaki asıl vurgu, okullar birbirinden bağımsız olarak öğrenci başarısı açısından farklılıklar yaratabilir düşüncesidir. Etkili okullar, öğrencilerine gerekli fiziksel ortamları, ders araç gereçlerini ve okulun bütün kaynaklarını imkanları ölçüsünde en üst düzeyde temin eder ve öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri için çabalar (Özdemir, 2000).

Yapılan birçok araştırmada etkili okul boyutlarının ortak özellikler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Edmonds (1979), etkili okulların beş özelliğini şu şekilde belirtmiştir.

- Etkili okullar, eğitim öğretimle ilgili hedeflerini açık bir şekilde ortaya koymalıdır.
- Etkili okullar, özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme yapmalıdır.
- Etkili okullarda tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceği beklentisi vardır.
- Etkili okullar öğrenmeye teşvik eden güvenli bir okul iklimine sahiptir.
- Etkili okullar, prensip sahibi, idealist eğitimcilerle sahiptir.

Okullarda verimli ve etkili bir ortam oluşturma okul yöneticisinin görevidir. Etkili okul ortamını yaratma, yönetme ve sürdürmede okul yöneticisinin liderlik özelliği birçok

araştırmacının üzerinde durduğu bir konudur. Aktif bir şekilde liderlik özelliğini en üst seviyede kullanan okul yöneticilerinin daha etkili okullar oluşturacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca yöneticinin öğretmenler ve öğrencilerle kurduğu iyi ilişkiler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilemektedir.

Sınıf içinde ve okulun diğer eğitim-öğretim ortamlarında etkili bir ortam oluşturma görevi ise öğretmenlerindir. Grup bilincinin ve sorumluluğunun geliştirildiği, paylaşılan ortak değerlerin desteklendiği, sessiz, düzenli ve katılımcı bir ortam verimli ve etkili bir okul ortamı olarak nitelendirilebilir.

Ülkemizde etkili okul ve etkili okul yöneticisine ilişkin yapılan çalışmalara 1990'larda ağırlık verilmiştir. Balcı (1993) "Etkili Okul" adlı araştırmasında öğretmenlerin etkili okuldaki yöneticilere dair görüşlerini farklı değişkenler açısından ele almıştır. Açıkgöz (1994) "Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları" adlı araştırmasında okul yöneticilerinin sorumluluklarını ve yönetim becerilerini teknik, insancı ve kavramsal olarak sınıflandırmış ve okul yöneticisinin sorumluluklarını belirtmiştir.

Yılmaz ve Taşdan (2006) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Nitel Bir Araştırma" adlı çalışmada eğitim yönetimi üzerine eğitim gören okul yöneticileri ile bu eğitimi almayan okul yöneticilerini karşılaştırmışlar ve eğitim alan yöneticilerin örgütsel hedefleri gerçekleştirme düzeyinin eğitim almayan okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Koçak ve Helvacı (2010) "Okul Yöneticilerinin Etkililiği" adlı çalışmalarında ise, Uşak ili ilköğretim okullarında görev alan okul yöneticilerinin en etkili olduğu alanların bütçe işleri, insan kaynakları yönetimi, okul çevresi ve aile olduğu, en az etkili olduğu alanın ise öğretim liderliği olduğu görülmüştür.

Yine başka bir çalışmada ise okul yöneticilerinin kendilerini en çok maddi konularda sorumlu hissettikleri ve yöneticiliğin bir görev mi yoksa bir meslek mi olduğu konusunda kararsızlık içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanlar bir okul müdürünün sabırlı, adil, eğitim yönetimi bilgisine sahip, öğretmenlik tecrübesi olan açık ve net kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012).

2.2. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde yapılan çalışmalarda araştırmacılar okul iklimi ile birçok farklı kavram ve durumun ilişkisini araştırmışlardır. Ekşi (2016), rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeylerini, Arıman (2007), öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi arasındaki algıyı, Omay (2008), öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi, Taşkiran (2008), meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ve mesleki olgunluklarını, Karataş (2008), yöneticilerin etkililiği ve okul iklimini, Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını, Doğan (2011), okul tahripçiliği ile okul iklimi boyutlarını, Mansuroğlu (2012) ise okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Araştırmacılar birçok farklı kavram ve durumun bir okulu nasıl etkilediği üzerine yoğunlaşmışlardır. Balcı (2001), etkili okulları oluşturan değişkenler hakkında araştırmalar yapmıştır. Şişman (2013), 1995-1996 eğitim-öğretim yılı Eskişehir ilindeki ilkokulların etkili okul özellikleri gösterme düzeylerini incelemiştir.

Oral (2005), etkili okulları, Yılmaz (2006) ise etkililiğin sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri üzerine çalışmıştır. Yine benzer şekilde Ayık (2007), okul kültürü ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi, Çobanoğlu (2008), örgütsel kimlik ve etkililiği, Türker (2010), etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi, Alanoğlu (2014) ise örgütsel öğrenme düzeyleriyle okul etkililikleri ve örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Okul etkililiği konusunda yurt dışındaki çalışmalara baktığımızda Weber (1971) tarafından yapılan çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olup öğrenci başarısı yüksek olan okullar incelenmiştir. Okuma becerilerinin etkililik ölçütü olarak ele alındığı bu çalışmada, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede bulunan üst düzeyde başarılı okulların, düşük düzeyde başarılı olan okullardan bazı özellikler yönüyle ayrıldığı belirlenmiştir.

Mortimore ve Sammons (1980), dört yıl süren ilkokul düzeyindeki elli okulun katıldığı bir inceleme yapmıştır. Çalışmanın sonucunda etkili okulları az etkili okullardan

ayıran bazı özellikler belirlenmiştir. Okul yöneticisinin amaçlı liderliği, müdür yardımcılarının katılımı, öğretmenlerin okuldaki faaliyetlere ve karar alma sürecine dahil olması, öğretmenler arasındaki uyum ve olumlu ilişkiler, planlanmış bir eğitim-öğretim süreci, entelektüel düzeyde öğretim, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, öğrenci performansını izleme ve değişimi takip etme, aile katılımının sağlanması ve olumlu bir okul ikliminin bulunması ortaya çıkan özellikler olmuştur.

Sezgin ve Kılınç (2011) çalışmalarında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. 223 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem cinsiyet, çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Ayık ve Savaş (2014) tarafından yapılan diğer bir çalışmada okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmaya ortaöğretim okullarında görevli 250 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul iklimi boyutlarından destekleyici müdür davranışının, samimi öğretmen davranışının ve işbirlikçi öğretmen davranışının öğretmenlerin örgütsel güven algılarını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Özgenel (2020) çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ile okul etkinliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini devlet okullarında görev yapan 341 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul ikliminin, okulun etkinliğini tahmin eden örgütsel bir faktör olduğu ileri sürülmüştür.

Sonuç olarak okul iklimi ile okul etkililiği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde okul etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışma sayısının çok az olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar genel olarak okul iklimini ve okul etkililiğini ya tek başına betimlemekte ya da farklı değişkenler (kaygı düzeyi, iklimleşmeleki olgunluk, örgüt sağlığı, okul kültürü vb.) açısından ele almaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Denizli ili Çal ilçesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ile etkili okula ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte veya günümüzde var olan bir durumun olduğu şekilde betimlendiği yaklaşımlara tarama modeli denir. Tarama modeli yaklaşımlarından olan genel tarama modelinde ise, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evreni temsil gücü yüksek olan örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelinde ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin derecesi ve varlığı belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2009: 77-79). Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin etkili okul ile okul iklimine ilişkin algıları ve aralarındaki ilişkiler betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili Çal ilçesindeki bakanlığa bağlı resmi okullardaki tüm kademelerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çal ilçesindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde toplam 224 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden araştırma örneklemini olarak evreni temsil edecekler arasından “tesadüfî örneklem” yöntemiyle seçilen 153 öğretmene ulaşılarak veriler toplanıp değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin kişisel değişkenlerine ilişkin veriler tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Veriler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	104	68,0
	Erkek	49	32,0
Yaş	30 yaş ve altı	41	26,8
	31-35 yaş arası	37	24,2
	36-40 yaş arası	40	26,1
	41 yaş ve üstü	35	22,9
Branş	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	34,0
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	30,1
	Matematik-Fen Bilimleri	24	15,7
	Resim-Müzik-Beden Eğitimi	13	8,5
	Diğer	18	11,8
Medeni Durum	Bekar	22	14,4
	Evli	131	85,6
Mesleki Kıdem	7 yıl ve altı	40	26,1
	8-12 yıl arası	42	27,5
	13-17 yıl arası	36	23,5
	18 yıl ve üstü	35	22,9
Eğitim Durumu	Lisans	131	85,6
	Lisansüstü	22	14,4

Çalışmaya katılan 153 öğretmenin 104'ü (%68) kadın ve 49'u (%32) ise erkektir. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında; 41'i (%26,8) 30 yaş ve altı, 37'si (%24,2) 31-35 yaş arası, 40'ı (%26,1) 36-40 yaş arası ve 35'i (%22,9) 41 yaş ve üstüdür. Öğretmenlerin; 52'si (%34) Özel-Eğitim-Anasınıfı-Sınıf, 46'sı (%30,1) Sosyal Bilgiler-Dil-Din, 24'ü (%15,7) Matematik-Fen Bilimleri, 13'ü (%8,5) Resim-Müzik-Beden Eğitimi ve 18'i de (%11,8) diğer branşlardandır. 22 (%14,4) öğretmen bekar, 131 (%85,6) öğretmen evlidir. Katılımcıların; 40'ının (%26,1) 7 yıl ve altı, 42'sinin (%27,5) 8-12 yıl arası, 36'sının (%23,5) 13-17 yıl arası, 35'inin (%22,9) 18 yıl ve üstü yıldır öğretmenlik yaptığı bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında; 131'i (%85,6) lisans ve 22'si (%14,4) lisansüstü eğitim aldıkları tespit edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında kullanılan anket üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'dir.

Kişisel Bilgi Formu: Bu formda öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, branşını, mesleki kıdemini, medeni durumunu ve eğitim durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği: Tor ve Yavuz (2020) tarafından geliştirilen ölçek 25 madde 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısına bakıldığında; tamamı 0.94, Mekan yeterliliği 0.85, Kişisel Gelişim 0.88, Toplumsal Değer Bilinci 0.84, Mekan Çekiciliği 0.79, Teknolojik Destek 0.73, Spor ve Sanat Desteği 0.74 olarak bulunmuştur.

Okul İklimi Öğretmen Ölçeği: Yılmaz ve Demir (2016) tarafından Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin kısaltılarak revize edilmesi ile oluşturulmuştur. Örgütsel İklim Ölçeği ise Hoy ve Tarter (1997; akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2013) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 42 madde ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Yılmaz ve Demir'in (2016) yapmış oldukları çalışmada; Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin alt ölçeklerine ait Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayıları 0,70 ile 0,94 arasında bulunmuştur.

Bu çalışmada, Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa Katsayı değerleri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3. 2. *Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayı Değerleri*

		<i>n</i>	Soru sayısı	Cronbach's Alfa
Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği	Mekân Yeterliği	153	5	0,882
	Kişisel Gelişim	153	6	0,949
	Toplumsal Değer Bilinci	153	5	0,942
	Mekân Çekiciliği	153	3	0,880
	Teknolojik Destek	153	3	0,910
	Spor ve Sanat Desteği	153	3	0,901
Okul İklimi Öğretmen Ölçeği	Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	153	8	0,699
	Meslektaş Dayanışması	153	4	0,921
	Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	153	5	0,927
	Öğrenci Davranışları	153	14	0,966
	Öğretmen Etkililiği	153	3	0,892
	Öğretmenlikten Haz Alma	153	5	0,396
	Ebeveyn Katılımı	153	3	0,786

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği alt boyutlarına ilişkin alpha değerleri 0.7 üzerinde olması toplanan verilerin güvenilirlik aralığında olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Uygulama izni alınan ölçekler Denizli ili Çal ilçesindeki tüm kademelerdeki öğretmenlere planlanan süre içerisinde uygulanmış ve veriler küresel pandemi koşulları ve ulaşım zorlukları sebebiyle uzaktan toplanmıştır. Öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar SPSS 25 istatistik paket programına kodlanarak girilip gerekli analizler yapılmıştır.

Bu çalışmada istatistiksel yöntemlerden referans dağılımları, korelasyon, t-testi, ANOVA testi ve parametrik dağılım göstermeyen verilerde Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Veriler tablolaştırılıp yorumlanmıştır. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği alt boyutlarının Skewness ve Kurtosis değerleri tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3. 3. *Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği alt boyutlarının Skewness ve Kurtosis değerleri*

		<i>n</i>	Skewness	Kurtosis
Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği	Mekân Yeterliği	153	-0,207	-0,740
	Kişisel Gelişim	153	-0,341	-0,413
	Toplumsal Değer Bilinci	153	-1,114	1,956
	Mekân Çekiciliği	153	-0,215	-0,623
	Teknolojik Destek	153	-0,255	-0,603
	Spor ve Sanat Desteği	153	-0,191	-0,663
Okul İklimi Öğretmen Ölçeği	Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	153	-1,096	0,338
	Meslektaş Dayanışması	153	-0,976	1,040
	Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	153	-1,485	1,442
	Öğrenci Davranışları	153	-0,136	0,434
	Öğretmen Etkililiği	153	-0,302	0,168
	Öğretmenlikten Haz Alma	153	-0,245	0,125
	Ebeveyn Katılımı	153	-0,159	0,158

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Okul İklimi Öğretmen Ölçeği alt boyutlarının Skewness ve Kurtosis değerleri -2 ile +2 aralığında olduğu belirlenmiştir. Buna göre verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Öğretmenler okul iklimi ile etkili okula ilişkin görüşlerinin sınırları ve buna ilişkin düzeyler aşağıdaki gibi belirlenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi;

- 1,00 – 1,80 Çok kötü
- 1,81 – 2,60 Kötü
- 2,61 – 3,40 Bazen iyi
- 3,41 – 4,20 İyi
- 4,21 – 5,00 Çok iyi şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin algıladıkları okul etkililiği;

1,00 – 1,80 Hiç

1,81 – 2,60 Nadiren

2,61 – 3,40 Bazen

3,41 – 4,20 Çok

4,21 – 5,00 Pek çok şeklinde yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Denizli İlinin Çal İlçesindeki 153 öğretmenin katılımı ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ile okul etkililiği algılarına ilişkin toplanan verilerden ulaşılan bulgular bu başlık altında verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin algıladıkları okul etkililiğine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. *Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Etkililiğine İlişkin Bulgular*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzy
Mekân Yeterliği	153	3,05	1,04	Bazen iyi
Kişisel Gelişim	153	3,18	0,99	Bazen iyi
Toplumsal Değer Bilinci	153	3,83	0,83	İyi
Mekan Çekiciliği	153	3,25	1,02	Bazen iyi
Teknolojik Destek	153	3,05	1,08	Bazen iyi
Spor ve Sanat Desteği	153	3,14	1,07	Bazen iyi

Okul Etkililiği Öğretmen Ölçeği, Mekan Yeterliliği ve Teknolojik Destek alt boyutları 3,05 ile en düşük puan ortalamasına ve Toplumsal Değer Biçimi alt boyutu 3,83 ile en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutların puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarına göre okul etkililiğinin bazen sağlandığı görüşünde oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin Toplumsal Değer Biçimi alt boyutundaki ifadelerine verilen cevaplar ile öğretmenlerin bu alanda okulu etkililiğinin iyi olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin algıladıkları okul etkililiğine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. *Öğretmenlerin Algıladıkları Okul İklimine İlişkin Bulgular*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzye
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	153	3,35	0,59	Bazen iyi
Meslektaş Dayanışması	153	3,98	0,82	İyi
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	153	4,10	0,68	İyi
Öğrenci Davranışları	153	3,28	0,78	Bazen iyi
Öğretmen Etkililiği	153	3,77	0,80	İyi
Öğretmenlikten Haz Alma	153	3,44	0,56	İyi
Ebeveyn Katılımı	153	3,28	0,82	Bazen iyi

Algılanan Okul İklimi Ölçeği, Öğrenci Davranışları ve Ebeveyn Katılımı alt boyutları 3,28 puan ortalamasıyla en düşük, Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları alt boyutu 4,10 ortalama puan ile en yüksek puan ortalamasına sahiptir. Öğretmenlerin; ‘Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği’, ‘Öğrenci Davranışları’ ve ‘Ebeveyn Katılımı’ alt boyutlarında okul iklimini bazen iyi şeklinde, ‘Meslektaş Dayanışması’, ‘Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları’, ‘Öğretmen Etkililiği’, ‘Öğretmenlikten Haz Alma’ alt boyutlarında okul iklimini iyi şekilde algıladıkları görülmüştür. Alt boyutların puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları genel olarak iyi bulunmuştur.

4.3. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin, Kişisel (Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Branş, Eğitim Düzeyi, Kıdem,) Değişkenlerine Göre Farklılık Gösterme Durumu

Öğretmenlerin kişisel bazı özellikleriyle okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular bu başlık altında verilmiştir.

Tablo 4. 3. *Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Cinsiyet Değişkeni İlişkisine Yönelik t Testi Bulguları*

Cinsiyet		<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mekân Yeterliği	Kadın	104	3,03	1,02	0,349	0,728
	Erkek	49	3,09	1,10		
Kişisel Gelişim	Kadın	104	3,13	0,95	0,899	0,370
	Erkek	49	3,28	1,07		
Toplumsal Değer Bilinci	Kadın	104	3,82	0,74	0,288	0,774
	Erkek	49	3,86	1,01		
Mekan Çekiciliği	Kadın	104	3,22	0,96	0,537	0,592
	Erkek	49	3,31	1,15		
Teknolojik Destek	Kadın	104	2,98	1,06	1,069	0,278
	Erkek	49	3,18	1,11		
Spor ve Sanat Desteği	Kadın	104	3,13	1,03	0,316	0,752
	Erkek	49	3,18	1,15		

Okul Etkililiği Öğretmen Ölçeği’nin tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Yaş Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları

Yaş		n	\bar{X}	s.	t	p
Mekân Yeterliği	30 yaş ve altı	41	3,20	0,94	1,595	0,193
	31-35 yaş arası	37	3,25	1,01		
	36-40 yaş arası	40	2,92	1,15		
	41 yaş ve üstü	35	2,81	1,03		
Kişisel Gelişim	30 yaş ve altı	41	3,33	0,98	0,856	0,466
	31-35 yaş arası	37	3,07	0,93		
	36-40 yaş arası	40	3,04	1,13		
	41 yaş ve üstü	35	3,28	0,88		
Toplumsal Değer Bilinci	30 yaş ve altı	41	3,94	0,89	0,975	0,406
	31-35 yaş arası	37	3,63	0,77		
	36-40 yaş arası	40	3,85	0,89		
	41 yaş ve üstü	35	3,89	0,76		
Mekan Çekiciliği	30 yaş ve altı	41	3,41	0,92	0,696	0,566
	31-35 yaş arası	37	3,08	1,13		
	36-40 yaş arası	40	3,25	1,09		
	41 yaş ve üstü	35	3,23	0,94		
Teknolojik Destek	30 yaş ve altı	41	3,02	1,06	0,129	0,943
	31-35 yaş arası	37	3,14	1,19		
	36-40 yaş arası	40	3,01	1,13		
	41 yaş ve üstü	35	3,02	0,96		
Spor ve Sanat Desteği	30 yaş ve altı	41	3,33	1,02	1,129	0,339
	31-35 yaş arası	37	2,98	1,00		
	36-40 yaş arası	40	2,99	1,19		
	41 yaş ve üstü	35	3,28	1,05		

Okul Etkililiği Öğretmen Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. 5. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Branş Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları

		n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Mekân Yeterliği	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf (1)	52	3,32	1,08	2,634	0,075	
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din (2)	46	2,88	1,05			
	Diğer (5)	55	2,94	0,96			
Kişisel Gelişim	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	3,16	1,06	1,439	0,241	-
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	3,01	1,04			
	Diğer	55	3,34	0,87			
Toplumsal Değer Bilinci	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	3,88	0,83	0,276	0,759	-
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	3,76	0,91			
	Diğer	55	3,84	0,78			
Mekan Çekiciliği	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	3,21	1,04	0,124	0,883	-
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	3,22	1,10			
	Diğer	55	3,30	0,94			
Teknolojik Destek	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	2,83	1,08	1,706	0,185	-
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	3,13	1,20			
	Diğer	55	3,19	0,95			
Spor ve Sanat Desteği	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	2,76	1,11	8,178	0,000	1-2, 1-3,
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	3,09	1,06			
	Diğer	55	3,55	0,89			

Diğer (Matematik-Fen Bilimleri-Resim-Müzik-Beden Eğitimi)

Okul Etkililiği Öğretmen Ölçeği'nin Mekan Yeterliliği, Kişisel Gelişim, Toplumsal Değer Biçimi, Mekan Çekiciliği ve Teknolojik Destek alt boyutlarında branş değişkenine

göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Spor ve Sanat Desteği alt boyunda anlamlı farklılık bulunmuş ($p=0,000$) ve Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf branşlarındaki öğretmenlerinin spor ve sanat desteğine ilişkin algıları diğer branştaki öğretmenlere oranla daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4. 6. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Medeni Durum Değişkeni İlişkisine Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları

Medeni Durum		n	\bar{X}	s	Z	p
Mekân Yeterliği	Bekar	22	3,16	0,96	0,547	0,585
	Evli	131	3,03	1,06		
Kişisel Gelişim	Bekar	22	3,17	0,94	0,017	0,986
	Evli	131	3,18	1,00		
Toplumsal Değer Bilinci	Bekar	22	3,65	0,77	1,060	0,291
	Evli	131	3,86	0,84		
Mekan Çekiciliği	Bekar	22	3,20	1,02	0,255	0,799
	Evli	131	3,26	1,02		
Teknolojik Destek	Bekar	22	2,82	1,08	1,081	0,282
	Evli	131	3,09	1,08		
Spor ve Sanat Desteği	Bekar	22	3,08	1,16	0,322	0,748
	Evli	131	3,16	1,06		

Okul Etkililiği Öğretmen Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. 7. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Mesleki Kıdem Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları

Mesleki Kıdem		n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Mekân Yeterliği	7 yıl ve altı	40	3,02	0,90	1,321	0,270	-
	8-12 yıl arası	42	3,29	0,99			
	13-17 yıl arası	36	3,04	1,20			
	18 yıl ve üstü	35	2,82	1,06			
Kişisel Gelişim	7 yıl ve altı	40	3,20	0,97	0,494	0,687	-
	8-12 yıl arası	42	3,12	0,98			
	13-17 yıl arası	36	3,07	1,14			
	18 yıl ve üstü	35	3,33	0,87			
Toplumsal Değer Bilinci	7 yıl ve altı	40	3,80	0,86	0,169	0,917	-
	8-12 yıl arası	42	3,78	0,79			
	13-17 yıl arası	36	3,85	0,98			
	18 yıl ve üstü	35	3,90	0,70			
Mekan Çekiciliği	7 yıl ve altı	40	3,25	0,92	0,092	0,964	-
	8-12 yıl arası	42	3,21	1,11			
	13-17 yıl arası	36	3,21	1,13			
	18 yıl ve üstü	35	3,32	0,93			
Teknolojik Destek	7 yıl ve altı	40	2,98	1,06	0,100	0,960	-
	8-12 yıl arası	42	3,03	1,16			
	13-17 yıl arası	36	3,07	1,12			
	18 yıl ve üstü	35	3,11	0,99			
Spor ve Sanat Desteği	7 yıl ve altı	40	3,19	1,02	0,365	0,778	-
	8-12 yıl arası	42	3,07	1,07			
	13-17 yıl arası	36	3,05	1,22			
	18 yıl ve üstü	35	3,28	0,99			

Okul Etkililiği Öğretmen Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. 8. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Alguları ile Mesleki Kıdem Değişkeni İlişkisine Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları

Eğitim Düzeyi		n	\bar{X}	s	Z	p
Mekân Yeterliği	Lisans	131	3,03	0,98	-0,910	0,363
	Lisansüstü	22	3,17	1,38		
Kişisel Gelişim	Lisans	131	3,18	0,98	-0,065	0,948
	Lisansüstü	22	3,15	1,09		
Toplumsal Değer Bilinci	Lisans	131	3,86	0,81	-0,674	0,500
	Lisansüstü	22	3,66	0,98		
Mekan Çekiciliği	Lisans	131	3,28	1,00	-0,907	0,364
	Lisansüstü	22	3,05	1,11		
Teknolojik Destek	Lisans	131	3,07	1,09	-0,509	0,555
	Lisansüstü	22	2,94	1,02		
Spor ve Sanat Desteği	Lisans	131	3,18	1,07	-0,935	0,350
	Lisansüstü	22	2,94	1,09		

Okul Etkililiği Öğretmen Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.4. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin, Kişisel (Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Branş, Eğitim Düzeyi, Kıdem) Değişkenlerine Göre Farklılık Gösterme Durumu

Öğretmenlerin kişisel bazı özellikleriyle okul iklimine ilişkin alguları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular bu başlık altında verilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Cinsiyet Değişkeni İlişkisine Yönelik t Testi Bulguları

Cinsiyet		n	\bar{X}	s	t	p
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	Kadın	104	3,35	0,54	0,108	0,914
	Erkek	49	3,36			
Meslektaş Dayanışması	Kadın	104	3,98	0,79	0,116	0,908
	Erkek	49	3,96			
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	Kadın	104	4,04	0,60	1,534	0,127
	Erkek	49	4,22			
Öğrenci Davranışları	Kadın	104	3,17	0,67	2,729	0,007
	Erkek	49	3,53			
Öğretmen Etkililiği	Kadın	104	3,71	0,78	1,357	0,177
	Erkek	49	3,90			
Öğretmenlikten Haz Alma	Kadın	104	3,41	0,51	1,119	0,314
	Erkek	49	3,52			
Ebeveyn Katılımı	Kadın	104	3,23	0,76	1,078	0,283
	Erkek	49	3,39			

Algılanan Okul İklimi Ölçeği'nin öğrenci davranışları alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ve erkek öğretmenlerin öğrenci davranışları alt boyutu puanları daha

yüksek bulunmuştur. Diğer tüm alt boyutlarda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. 10. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Yaş Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları

		<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	30 yaş ve altı	41	3,44	0,66	0,477	0,699
	31-35 yaş arası	37	3,28	0,58		
	36-40 yaş arası	40	3,32	0,58		
	41 yaş ve üstü	35	3,35	0,53		
Meslektaş Dayanışması	30 yaş ve altı	41	4,06	0,83	1,030	0,381
	31-35 yaş arası	37	3,80	0,68		
	36-40 yaş arası	40	3,94	0,99		
	41 yaş ve üstü	35	4,10	0,71		
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	30 yaş ve altı	41	4,12	0,81	0,819	0,485
	31-35 yaş arası	37	4,00	0,44		
	36-40 yaş arası	40	4,05	0,74		
	41 yaş ve üstü	35	4,23	0,65		
Öğrenci Davranışları	30 yaş ve altı	41	3,18	0,72	0,704	0,551
	31-35 yaş arası	37	3,22	0,72		
	36-40 yaş arası	40	3,34	0,85		
	41 yaş ve üstü	35	3,40	0,82		
Öğretmen Etkililiği	30 yaş ve altı	41	3,79	0,88	2,617	0,053
	31-35 yaş arası	37	3,49	0,73		
	36-40 yaş arası	40	3,83	0,68		
	41 yaş ve üstü	35	3,99	0,83		
Öğretmenlikten Haz Alma	30 yaş ve altı	41	3,23	0,54	1,536	0,208
	31-35 yaş arası	37	3,40	0,36		
	36-40 yaş arası	40	3,44	0,38		
	41 yaş ve üstü	35	3,42	0,61		
Ebeveyn Katılımı	30 yaş ve altı	41	3,08	0,81	1,554	0,203
	31-35 yaş arası	37	3,24	0,86		
	36-40 yaş arası	40	3,38	0,64		
	41 yaş ve üstü	35	3,46	0,96		

Algılanan Okul İklimi Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında yaş durumu değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. 11. *Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Branş Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları*

		<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	3,29	0,59	0,632	0,533	-
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	3,35	0,67			
	Diğer	55	3,41	0,50			
Meslektaş Dayanışması	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	3,92	0,94	0,216	0,806	-
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	3,97	0,83			
	Diğer	55	4,03	0,68			
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	4,15	0,77	0,397	0,673	-
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	4,03	0,68			
	Diğer	55	4,11	0,59			
Öğrenci Davranışları	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf (1)	52	3,63	0,77	8,427	0,000	1-2
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din (2)	46	3,10	0,74			
	Diğer (3)	55	3,11	0,72			1-3
Öğretmen Etkililiği	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf (1)	52	4,01	0,77	3,614	0,029	1-2
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din (2)	46	3,62	0,90			
	Diğer (3)	55	3,67	0,68			
Öğretmenlikten Haz Alma	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf	52	3,48	0,54	2,167	0,118	-
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din	46	3,32	0,48			
	Diğer	55	3,31	0,42			
Ebeveyn Katılımı	Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf (1)	52	3,62	0,68	7,023	0,001	1-2
	Sosyal Bilgiler-Dil-Din (2)	46	3,07	0,80			
	Diğer (3)	55	3,15	0,88			1-3

Diğer (Matematik-Fen Bilimleri-Resim-Müzik-Beden Eğitimi)

Algılanan Okul İklimi Ölçeği'nin; Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği, Meslektaş Dayanışması, Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları, Öğretmenlikten Haz Alma alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Öğrenci Davranışları ($p=0,000$) ve Ebeveyn Katılımı ($p=0,001$) alt boyutlarında ise branşa göre anlamlı farklılık bulunmuş ve özel eğitim- anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının diğer gruplara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen İklimi alt boyutunda branşa göre farklılık olduğu belirlenmiştir ($p=0,029$) ve özel eğitim- anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının sosyal bilgiler-dil-din öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 12. *Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Medeni durum Değişkeni İlişkisine Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları*

Medeni Durum		<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	Bekar	22	3,32	0,73	-0,961	0,337
	Evli	131	3,35	0,56		
Meslektaş Dayanışması	Bekar	22	3,83	1,05	-0,651	0,515
	Evli	131	4,00	0,77		
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	Bekar	22	3,86	0,98	-0,546	0,585
	Evli	131	4,14	0,61		
Öğrenci Davranışları	Bekar	22	2,98	0,76	-0,953	0,341
	Evli	131	3,33	0,77		
Öğretmen Etkililiği	Bekar	22	3,65	0,95	-0,304	0,761
	Evli	131	3,79	0,77		
Öğretmenlikten Haz Alma	Bekar	22	3,05	0,60	-0,965	0,335
	Evli	131	3,42	0,45		
Ebeveyn Katılımı	Bekar	22	3,12	0,95	-0,200	0,841
	Evli	131	3,31	0,80		

Algılanan Okul İklimi Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. 13. *Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Mesleki Kıdem Değişkeni İlişkisine Yönelik ANOVA Testi Bulguları*

Mesleki Kıdem		<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	7 yıl ve altı	40	3,38	0,68	0,243	0,243
	8-12 yıl arası	42	3,35	0,55		
	13-17 yıl arası	36	3,28	0,64		
	18 yıl ve üstü	35	3,39	0,46		
Meslektaş Dayanışması	7 yıl ve altı	40	3,96	0,86	0,366	0,778
	8-12 yıl arası	42	3,90	0,68		
	13-17 yıl arası	36	3,97	1,02		
	18 yıl ve üstü	35	4,09	0,69		
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	7 yıl ve altı	40	4,02	0,81	0,813	0,489
	8-12 yıl arası	42	4,07	0,46		
	13-17 yıl arası	36	4,07	0,84		
	18 yıl ve üstü	35	4,25	0,55		
Öğrenci Davranışları	7 yıl ve altı	40	3,13	0,72	1,250	0,294
	8-12 yıl arası	42	3,24	0,71		
	13-17 yıl arası	36	3,32	0,90		
	18 yıl ve üstü	35	3,47	0,79		
Öğretmen Etkililiği	7 yıl ve altı	40	3,66	0,84	2,258	0,084
	8-12 yıl arası	42	3,61	0,78		
	13-17 yıl arası	36	3,82	0,83		
	18 yıl ve üstü	35	4,04	0,68		
Öğretmenlikten Haz Alma	7 yıl ve altı	40	3,23	0,54	1,665	0,177
	8-12 yıl arası	42	3,41	0,37		
	13-17 yıl arası	36	3,43	0,47		
	18 yıl ve üstü	35	3,43	0,55		
Ebeveyn Katılımı	7 yıl ve altı	40	3,06	0,77	2,391	0,071
	8-12 yıl arası	42	3,19	0,84		
	13-17 yıl arası	36	3,45	0,74		
	18 yıl ve üstü	35	3,48	0,90		

Algılanan Okul İklimi Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. 14. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile Eğitim Düzeyi Değişkeni İlişisine Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları

Eğitim Düzeyi		n	\bar{X}	s.s.	Z	p
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	Lisans	131	3,38	0,55	-0,961	0,337
	Lisansüstü	22	3,19	0,75		
Meslektaş Dayanışması	Lisans	131	3,99	0,80	-0,651	0,515
	Lisansüstü	22	3,89	0,94		
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	Lisans	131	4,12	0,66	-0,546	0,585
	Lisansüstü	22	3,99	0,77		
Öğrenci Davranışları	Lisans	131	3,32	0,74	-0,953	0,341
	Lisansüstü	22	3,06	0,98		
Öğretmen Etkililiği	Lisans	131	3,78	0,80	-0,304	0,761
	Lisansüstü	22	3,71	0,77		
Öğretmenlikten Haz Alma	Lisans	131	3,36	0,50	-0,965	0,335
	Lisansüstü	22	3,45	0,40		
Ebeveyn Katılımı	Lisans	131	3,29	0,84	-0,200	0,841
	Lisansüstü	22	3,24	0,76		

Algılanan Okul İklimi Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.5. Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları ile Algıladıkları Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi alguları ile algıladıkları okul etkililiği arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.15'te verilmiştir. Korelasyon Testi sonucunda korelasyon katsayısı ± 0.00 - ± 0.29 aralığında ise düşük, ± 0.30 - ± 0.69 aralığında ise orta, ± 0.70 - ± 1.00 aralığında ise yüksek ilişki olduğu biçiminde yorumlanması gerektiğini ileri sürmektedirler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.32).

Tablo 4. 15. Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları ile Algıladıkları Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

		Algılanan Okul Etkililiği						
		Mekân Yeterliliği	Kişisel Gelişim	Toplumsal Değer Bilinci	Mekân Çekiciliği	Teknolojik Destek	Spor ve Sanat Desteği	
Okul İklimi	Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliliği	<i>Kk</i>	,376**	,609**	,711**	,545**	,495**	,604**
	Meslektaş Dayanışması	<i>Kk</i>	,191*	,466**	,569**	,411**	,317**	,512**
	Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	<i>Kk</i>	,244**	,419**	,591**	,400**	,304**	,424**
	Öğrenci Davranışları	<i>Kk</i>	,468**	,487**	,521**	,508**	,385**	,353**
	Öğretmen Etkililiği	<i>Kk</i>	,283**	,321**	,405**	,430**	,197*	,328**
	Öğretmenlikten Haz Alma	<i>Kk</i>	,255**	,370**	,423**	,338**	,309**	,327**
	Ebeveyn Katılımı	<i>Kk</i>	,334**	,393**	,380**	,372**	,199*	,285**

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliliği ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Mekân Yeterliliği, Kişisel Gelişim, Mekân Çekiciliği, Teknolojik Destek Spor ve Sanat Desteği alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde, Toplumsal Değer Bilinci alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Meslektaş Dayanışması alt boyutu ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Mekân Yeterliliği alt boyut arasında pozitif yönde düşük düzeyde, Kişisel Gelişim, Toplumsal Değer Bilinci, Mekân Çekiciliği, Teknolojik Destek, Spor ve Sanat Desteği alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları alt boyutu ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Mekân Yeterliliği alt boyutu arasında düşük düzeyde, Kişisel Gelişim, Toplumsal Değer Bilinci, Mekân Çekiciliği, Teknolojik Destek, Spor ve Sanat Desteği alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Öğrenci Davranışları alt boyutu ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Öğretmen Etkililiği alt boyutu ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Mekan Yeterliliği, Teknolojik Destek alt boyutları arasında düşük düzeyde, Kişisel Gelişim, Toplumsal Değer Bilinci, Mekan Çekiciliği, Spor ve Sanat Desteği alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Öğretmenlikten Haz Alma alt boyutu ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Mekan Yeterliliği alt boyutu arasında düşük düzeyde, Kişisel Gelişim, Toplumsal Değer Bilinci, Mekan Çekiciliği, Teknolojik Destek, Spor ve Sanat Desteği alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin Ebeveyn Katılımı alt boyutu ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Teknolojik Destek, Spor ve Sanat Desteği alt boyutları arasında düşük düzeyde, diğer tüm alt boyutlar arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yararlanılarak bazı sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara yönelik tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılıp bu sonuçlara göre bazı öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili Çal ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 153 öğretmen ile yapılan anket çalışması sonucu ulaşılan bulgular ve benzer çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılması bu başlık altında bulunmaktadır. Öğretmenlerin etkili okul ile okul iklimine ilişkin algıları ve aralarındaki ilişkiler betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler belirlenen ölçek maddeleri çerçevesinde etkili okul ve okul iklimine yönelik algılarını değerlendirmişler ve görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Okul Etkililiği Öğretmen Ölçeği, Mekan Yeterliliği ve Teknolojik Destek alt boyutları 3,05 ile en düşük puan ortalamasına ve Toplumsal Değer Biçimi alt boyutu 3,83 ile en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutların puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarına göre okul etkililiğinin bazen sağlandığı görüşünde oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin Toplumsal Değer Biçimi alt boyutundaki ifadelerine verilen cevaplar ile öğretmenlerin bu alanda okulu çok etkili buldukları görülmüştür. Okul Etkililiği Öğretmen Ölçeği, Mekan Yeterliliği ve Teknolojik Destek alt boyutları 3,05 ile en düşük puan ortalamasına ve Toplumsal Değer Biçimi alt boyutu 3,83 ile en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarını toplumsal eşitlik, saygı gibi toplumsal değerlere önem veren, bilinçli vatandaşların yetiştirildiği, ahlaki gelişimi ve demokratikleşmeyi destekleyen bir yer olarak gördükleri yorumu yapılabilir. Diğer alt boyutların puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuştur.

Öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin görüşleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre Öğrenci Davranışları ve Ebeveyn Katılımı alt boyutları 3,28 puan ortalamasıyla en düşük, Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları alt boyutu 4,10 ortalama puan ile en yüksek puan ortalamasına sahiptir. Öğretmenlerin; ‘Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği’, ‘Öğrenci Davranışları’ ve ‘Ebeveyn Katılımı’ alt boyutlarında okul iklimini bazen iyi şeklinde, ‘Meslektaş Dayanışması’, ‘Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları’, ‘Öğretmen Etkililiği’, ‘Öğretmenlikten Haz Alma’ alt boyutlarında okul iklimini iyi şekilde algıladıkları görülmüştür. Alt boyutların puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları genel olarak iyi bulunmuştur.

Buna göre okulların iklimine ilişkin en önemli özelliklerin öncelikle öğretmenler arasındaki dayanışmanın düzeyi, olumlu sosyal gelişim uygulamaları ve öğretmenlerin mesleğinden duyduğu haz olarak ifade edebiliriz. Bulgular incelendiğinde ebeveyn katılımı alt boyutunun en düşük puana sahip olduğu ve beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Balcı'nın (1993), benzer bir çalışmasında da etkili okul faktörleri içinde en az gerçekleşen boyutun veli boyutu olduğu ortaya çıkmıştır.

Bakay ve Kalem (2009), “Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri” adlı proje çalışmalarında öğretmen görüşlerinden yararlanmış ve araştırma sonucunda okul süreçlerinin etkililiğinin etkili okul göstergelerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan katılımcıların etkili okul özelliklerine ilişkin algıları literatürdeki diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Etkili okula ilişkin öğretmen görüşleri katılımcılarının yaş, cinsiyetlerine, medeni durum mesleki kıdem ve eğitim durumu (lisans-lisansüstü) değişkenine göre değerlendirilmiştir ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin okulun etkililiğine dair görüşleri birbiri ile benzerlik göstermektedir. Alanyazındaki çoğu çalışmada okulun etkililiğine dair öğretmen görüşlerinin katılımcıların cinsiyetine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Kaya (2015), “Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Etkili Okul Geliştirme (Şahinbey İlçesi Örneği)” adlı çalışmasında etkili okula yönelik öğretmen algılarının cinsiyet bakımından farklılaşmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Okul etkililiğine ilişkin algıları ile branş değişkeni ilişkisine yönelik ANOVA Testi Bulguları sonucunda ölçeğin Mekan Yeterliliği, Kişisel Gelişim, Toplumsal Değer Biçimi, Mekan Çekiciliği ve Teknolojik Destek alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilemezken Spor ve Sanat Desteği alt boyunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel Eğitim- Anasınıfı- Sınıf branşlarındaki öğretmenlerinin spor ve sanat desteğine ilişkin algıları diğer branştaki öğretmenlere oranla daha düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan özel eğitim, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerine sağlanan spor ve sanat desteğinin yetersiz olduğu ve öğretmenleri tatmin etmediği söylenebilir.

Katılımcıların okul iklimine ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni ilişkisine yönelik yapılan t testi bulgularına göre öğrenci davranışları alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiş ve erkek öğretmenlerin öğrenci davranışları alt boyutu puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre öğrencilerin birbirlerine yönelik tutum ve davranışlarından memnun olduklarını söylememiz mümkündür. Diğer tüm alt boyutlarda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Algılanan Okul İklimi Ölçeği'nin; Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliliği, Meslektaş Dayanışması, Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları, Öğretmenlikten Haz Alma alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrenci Davranışları ve Ebeveyn Katılımı alt boyutlarında branşa göre anlamlı farklılık bulunmuş ve özel eğitim- anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının diğer gruplara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen İklimi alt boyutunda branşa göre farklılık olduğu belirlenmiş ve özel eğitim- anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının sosyal bilgiler-dil-din öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre küçük yaş gruplarında ve özel eğitim öğrencilerinde veli katılımının ve desteğinin daha gerekli ve önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen Etkililiği alt boyutunda ise branşa göre farklılık

oluştugu belirlenmiş ve özel eğitim- anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının sosyal bilgiler-dil-din öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yine aynı şekilde algılanan okul iklimi ölçeğinde ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim kurumlarının iklimine dair algılarının yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yaş farklılıkları bulunmasına rağmen öğretmenlerin algı düzeyleri benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Öğretmenlerin okul iklimi ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

- Bu çalışma Denizli ili Çal ilçesinde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Farklı ilçelerdeki öğretmenlerin de katıldığı bir çalışma yapılarak ilçeler arası karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmaya 153 öğretmen katılmıştır. Daha yüksek sayıda örneklem ile çalışılabilir.
- Bu çalışma Denizli ili Çal ilçesinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı özel okullar ile de yapılarak bu okullarda çalışan öğretmenlerin okul iklimi ve etkili okul algıları kamu okullarında çalışan öğretmenlerin algı ve görüşleri ile karşılaştırılabilir.
- Nitel ve karma yöntemin kullanıldığı çalışmaların sayılarının istenilen düzeyde olmadığı, genel olarak nicel çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Etkililik kavramının nitel yönü daha ağır bastığı nitel ve karma yöntemlerle daha detaylı çalışılıp literatüre katkı sağlanabilir.
- Bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Şişman (2011), etkili okul literatüründe okul aile, çevre ve öğrenci görüşlerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan okulların etkililiğinin öğrenci ve veli görüşleri açısından da değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aka, F. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, H., Satıcı, A., M. Kuru. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 371-394.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bakay, M.E. ve Kalem,G. (2009). Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri. Project Based School Management. Project Number: 142320-LLP-1-2008-1-TR-COMENIUS-CMP.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).
<http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5979/2110>
- Balcı, A. (1995). *Etkili okul*. Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A., 2001. *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, Ali (1993). *Etkili Okul*. Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Yavuz Dağıtım.

- Bassert, S. T. (1988). School effects. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 341-352). NY: Praeger.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Brookover, W. B, Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement*. NY: Praeger.
- Bursalıoğlu, Z. (1981), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Örneklemeye yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Can, H. (1996), *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Adım Yayıncılık.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology*, 3, 175-235.
- Çelik, V. (2012). *Okul yönetimi ve kültürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M., 2001. Etkili Okullarda Karar Süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11. sbe.erciyes.edu.tr.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doran, J. (2004). *Effective school characteristic and student achievement correlates as perceived by teachers in american style international schools*. Doktora tezi. University of Central Florida Orlando, Florida
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü- örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1),169-86.

- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Ellis, T. I. (1988). School climate. Retrieved on 18 March 2009 at URL, 4 (2), 1-6. <http://www.eric.ed.gov> ERIC No: ED291154.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York.: The McMillian Company.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 14(1), 87-109. <https://doi.org/10.1108/09578230310457457>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill
- Hoy, W.K., Tarter, J. C., & Bliss, R. J. (1990). Organizational climate, school, health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 3(26), 260-279.
- Kaplan, L. S. ve Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *The School Counselor*, 38, 7-12.
- 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.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (On Dokuzuncu Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). New York: Wiley.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum İli örneği)*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, F., & Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 117-139. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10329/126621>
- Kurt, T. ve Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Litwin, H.G. ve Stringer, R. (1968), *Motivation and Organizational Climate*, Boston: Division of Harvard Business School
- MacGilchrist, B., Mortimore, P., Stedman, M. J., & Beresford, C. R. (1995). Planning matters: The impact of development planning in primary schools. SAGE.
- Mansuroğlu, Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mohiemang, I. (2008). *Effective schools and learners' achievement in Botswana secondary schools: an education management perspective*. PhD thesis. University of South Africa

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., & Ecob, R. (1988). *School matters*. Univ of California Press.
- Oktaylar, H. C. (1997). *Ağrı'da görev yapan ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgütsel iklimini algılama düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Paknadell, C. (1988). *Örgütsel iklim ve işdoymu*. Doktora tezi. Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Payne, R. ve Mansfield, B. (1973). Relationship of perceptions of organizational climate to organizational structure, context, and hierarchical radical positions. *Administrative Science Quarterly*, 18, 515-526.
- Pişkin, M., Öğütölmüş, S., Boysan, M. (2011). Okullarda daha güvenli bir ortam oluşturmak bizim elimizde (TÜBİTAK Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi, projesi No:180K305). TÜBİTAK.
- R.Tagiuri, and G.H. Litwin (1968) *Organizational Climate Exploration of Concept*. Division of Research Graduate of Business Administration Printed United States of America.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2),133-158.

- Rivers, W. J. (2003). *Relationships between teacher-perceived school climate and school climate outcomes* (Unpublished master's thesis). Waldosta State University, Waldosta.
- Sackney, L. (1996). *Enhancing school learning climate: Theory, research and practice*. Saskatoon: SSTA Research Centre Report 180, Department of Educational Administration, University of Saskatchewan.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. University of London.
- Scheerens, J., Bosker, R., Creemers, B. (2001). Time for self-criticism: on the viability of school effectiveness research, *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 131-157.
- Scheerens, J., Creemers, B. (1996). School effectiveness in the Netherlands: the modest influence of a research programme, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 181-195.
- Stedman, L. C. (1987). It's time we changed the effective school formula. *Phi Delta Kappan*, 69, 214-224.
- Stringfield, S., & Herman, R. (1996). Assessment of the state of school effectiveness research in the United States of America. *School effectiveness and school improvement*, 7(2), 159-180.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik anlayışı- etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004), *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tor, D. L. ve Yavuz, E. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 506-529.
- Tsui, T. K. ve Cheng, C. Y. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation* 5(3): 249-268.
- Turan S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 44(1), 195-222.
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerinden beklentileri*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, F. ve Demir, S. (2016). Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 85-100.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(2), 125-150.

Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baykal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EKLER

Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım,

Bu ölçek, bilimsel bir çalışmada öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla planlanan tezsiz yüksek lisans çalışmama veri toplamak için geliştirilmiştir. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde işin anlamlılık düzeyine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak başındaki açıklamaya göre katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Lütfen isminizi **yazmaviniz**. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Ayşen KARABEKE

E-posta: aysenkarabeke@gmail.com

BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler

A) Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

B) Yaş : (Lütfen yazınız)

C) Medeni durum: Evli () Bekâr ()

D) Branş Grubu : Matematik-Fen Bilimleri ()

Sosyal Bilimler-Dil-Din

Resim Müzik-Beden Eğitimi ()

E) Eğitim Düzeyi : () Lisans () Lisansüstü ()

F) Kıdem (Yıl) : (Lütfen yazınız)

Ek. 2. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği

ALGILANAN OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okulum,					
Mekan Yeterliliği					
Spor aktiviteleri için yeterli alana sahiptir.					
Sosyal etkinlikler (şenlik, vb) için yeterli alana sahiptir.					
Dinlenmek için yeterli büyüklükte sınıf dışı alana sahiptir.					
Etkinlikler için yeterli bahçeye sahiptir.					
Bakımlı ve düzenli bir bahçeye sahiptir.					
Kişisel gelişim					
Bilimsel bakış açısını (neden sonuç ilişkisi kurma, eleştirel bakma, araştırma yapma, vb.) geliştiren bir yerdir.					
Sosyal gelişimi sağlayan bir yerdir					
Yaratıcılığı geliştiren bir yerdir.					
Kendimizi/kişiliğimizi tanımlamamıza yardımcı olan bir yerdir.					
Bir gelişim merkezidir.					
İlgilerimizi ve meraklarımızı bulmamıza yardımcı olan bir yerdir.					
Toplumsal Değer Bilinci					
Toplumsal değerlere (sorumluluk, eşitlik, saygı, vb) önem veren bir yerdir.					
Bilinçli vatandaşların (hak ve sorumluluklarını bilen ve arayan) yetiştirildiği bir yerdir.					
Çevre bilincini (çevreyi koruma, vb) kazandıran bir yerdir.					
Ahlaki gelişimi (dürüstlük, hoşgörü, vb) destekleyen bir yerdir.					
Demokratikleşmeyi geliştiren bir yerdir.					
Mekân Çekiciliği					
(Sınıf dışı alanlar) bakımlı ve düzenlidir.					
Güzel bir binaya sahiptir.					
Bakımlı ve düzenli sınıflara sahiptir.					
Teknolojik Destek					
Teknoloji kullanma becerisinin gelişmesini destekleyen bir yerdir.					
Öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanmalarını destekleyen bir yerdir.					
Bilgi iletişim araçlarına (bilgisayar, programlar, internet vd.) rahatça ulaşmamızı sağlayan bir yerdir.					
Spor ve Sanat Desteği					
Yeteneklerimize göre ödüllendirildiğimiz bir yerdir.					
Sporla başarılı olmayı destekleyen bir yerdir.					
Sanatta başarılı olmayı destekleyen bir yerdir.					

EK. 3. Okul İklimi Öğretmen Ölçeği

<p style="text-align: center;">Okul İklimi Öğretmen Ölçeği</p> <p>Bu ölçekteki maddelere ilişkin görüşlerinizi, çalıştığınız bu okuldaki personelleri (müdür, öğretmen vd.), öğrencileri ve velileri düşünerek belirtiniz.</p>	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.Okul müdürümüz, bizi etkileyecek kararlar almadan önce okul personeline danışır.					
2.Okulumuzun hedef ve öncelikleri açıktır.					
3.Okul müdürümüz, öğretmenler için ulaşılabiliridir.					
4.Okul müdürümüz, yetenekli ve tertiplidir.					
5.Okul personeli, yaptığı iyi bir işten dolayı asla takdir edilmez.					
6.Okul müdürü, öğretim etkinliklerimi etkileyen okul dışı baskılarla etkili bir biçimde mücadele eder.					
7.Okul müdürü, çoğu okul etkinliğinde etkin rol alır.					
8.Okul müdürü, okula kaynak sağlama konusunda yetersizdir.					
9.Öğretimle ilgili bir problem yaşadığımda, bu okuldaki diğer öğretmenlerden yararlı tavsiyeler alabilirim.					
10.Öğretmenler birbirine sık sık danışır ve yardımcı olurlar.					
11.Öğretmenler birbirlerine karşı destekleyicidirler.					
12.Öğretmenler birbirlerine saygı gösterirler.					
13. Öğrencilerime, harekete geçmeden önce düşünmeleri konusunda yardımcı olurum.					
14. Derslerimde, öğrencilere birbirleriyle etkili bir biçimde çalışma becerilerini öğretmek için zaman ayırım.					
15. Öğrencilerime, herkesin sonuçtan memnun olmasını sağlayacak çatışma çözme biçimlerini öğretirim.					
16.Öğrencilere, kendilerinden farklı olan insanları anlamaları ve bu insanlara değer vermeleri için yardım etmek öğretim etkinliklerimin önemli bir parçasıdır.					
17.Sınıfımda, öğrencilerle duygular ve duyguların neden önemli olduğu hakkında konuşurum.					
18.Öğrenciler, başkalarının duygularına yönelik olarak acımasız, insafsız ya da duyarsız değildir.					
19.Öğrenciler kendi dağınıklıklarını, başkalarının düzeltmesini beklemektense, kendileri düzeltirler.					
20.Öğrenciler, adil oyun kurallarına bağlı kalırlar					
21.Öğrenciler, hatalarının sorumluluğunu üstlenirler.					
22.Öğrenciler, kendilerinden farklı olan insanları kabul ederler.					
23.Öğrenciler okul personeli tarafından kendilerine sunulan kural ve yönergeleri takip ederler.					
24.Öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yaparlar.					
25.Öğrenciler kendilerine nasıl davranılmasını istiyorsa, başkalarına öyle davranırlar.					
26.Öğrenciler başkalarına verdikleri sözü tutarlar.					
27.Öğrenciler aldatmazlar, yanıltmazlar ya da dürüstçe olmayan					

davranışlarda bulunmazlar.					
28.Öğrenciler birbirlerine karşı kibar ve destekleyicidirler.					
29.Öğrenciler, akranlarının yaptıklarına değil; doğru olana yönelik güçlü inançlarına uyarlar.					
30.Öğrenciler oyunlarda hile yapmaz ya da sınavlarda kopya çekmezler.					
31.Öğrenciler, engel olmadan, başkalarının çalışma ve öğrenme haklarına saygı gösterirler.					
32.Eğer gerçekten çok çabalarsam, en zor ya da motivasyonu en düşük öğrenciyle bile anlatmak istediklerimi anlatabilirim.					
33.Eğer öğretmenler sabırlı ve iyi niyetli olurlarsa, tüm öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilirler.					
34.Farklı bir öğretim yöntemi deneyerek, bir öğrencinin başarısını kayda değer bir biçimde etkileyebilirim.					
35.Bu okulda çalışmanın, yaşattığı strese ve hayal kırıklıklarına gerçekten değmediğini düşünüyorum.					
36.Öğretmenliği gerçekten seviyorum.					
37.Bu okuldaki her iş gününü, genellikle dört gözle bekliyorum.					
38.Genelde, öğrencilerimle mutlu olurum.					
39.Şimdi, öğretmenliğe başladığımda olduğum kadar hevesli görünmüyorum.					
40.Öğretmen ve veliler çocukların eğitiminde birbirlerini, birer işbirlikçi olarak düşünürler					
41.Veliler okul etkinliklerine etkin bir biçimde katılırlar (gönüllü olarak, sınıf ve okul programlarına katılımcı olarak).					
42.Veliler, okul ve öğretmenlere karşı destekleyicidirler.					

Ek. 4. Araştırma Onay İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.08.2021-91305



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-29809129
Konu : Anket Uygulama İzni

19/08/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 05.08.2021 tarihli ve 84279 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşen KARABEKİR, "Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Çal ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

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

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/08/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

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

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

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

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-eb5>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ.
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a771-44b6-31f8-ae72-6b13 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSUN3ENSCV&eS=91305> adresinden yapılabilir.

ÖZGEÇMİŞ