

**OKUL İKLİMİNİN ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ VE
ÖĞRENCİ OKUL BAĞLILIĞI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Neslin İHTİYAROĞLU

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ağustos, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmidört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Neslin

Soyadı : İHTİYAROĞLU

Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile

İlişkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Relationships Between School Climate, Teacher Effectiveness and Students' School Attachment

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Neslin İHTİYAROĞLU

İmza:

Jüri onay sayfası

Neslin İHTİYAROĞLU tarafından hazırlanan “Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Osmangazi Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Ferudun SEZGİN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 11/08/2014

Bu tezin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Canım Annemin Anısına...

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmam sırasında beni yürekten destekleyen, pozitif bakış açısıyla yolumu aydınlatan ve akademik gelişimimin yanında kişisel gelişimime de katkı sağlayan danışman hocam Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT'a teşekkür ederim. Yaptıkları yapıcı eleştirilerle beni destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Ayhan AYDIN, Prof. Dr. Temel ÇALIK, Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ ve Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e teşekkür ederim.

Ankara, Ağustos - 2014

Neslin İHTİYAROĞLU

**OKUL İKLİMİNİN ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ VE
ÖĞRENCİ OKUL BAĞLILIĞI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**
Doktora Tezi

Neslin İHTİYAROĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2014

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci görüşlerine göre okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada; Ankara ilindeki 9 ilçeden toplam 1062 lise öğrencisine “Okul İklimi Ölçeği”, “Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul Bağlılığı Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre; okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığı arasında da pozitif bir ilişki vardır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise, okul ikliminin alt boyutları, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıyken, öğretmen etkililiği de öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Ayrıca okul iklimi ve öğretmen etkililiği değişkenleri birlikte, öğrenci okul bağlılığını daha yüksek düzeyde yordamaktadır. Bu bulgulara göre öğrencilerin okul iklim algıları, öğretmen etkililiğine yönelik algı ve okul bağlılık düzeyleri ile ilişkilidir. Araştırmanın sonunda, olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasına ve geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Okul İklimi, Öğretmen Etkililiği, Öğrenci Okul Bağlılığı

Sayfa Adedi : 144 sayfa

Danışman : Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT

RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL CLIMATE, TEACHER EFFECTIVENESS AND STUDENTS' SCHOOL ATTACHMENT

Ph.D Thesis

Neslin İHTİYAROĞLU

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2014

ABSTRACT

The objective of this study is to examine relationship between school climate, teacher effectiveness and students' emotional attachment to school from the view of high school students using a relational screening model research. A total of 1062 students from central districts (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) of Ankara. "School Climate Scale", "Teacher Effectiveness Scale" and "School Attachment Scale" were used to gather data. The correlations between variables were calculated by means of correlation and regression analysis. Corelation analysis indicated that there were meaningful positive relationships between supportive teacher behaviors, achievement orientation, safe learning environment which are dimensions of school climate and teacher effectiveness, student's attachment to school. Besides, teacher effectiveness positively correlates with student's attachment to school. Dimensions of school climate are significant predictors for teacher effectiveness and student's attachment to school according to results of multiple regression analysis. However, teacher effectiveness predicted student's attachment significantly. Whatsmore, school climate and teacher effectiveness predicted student's attachment more significantly. These findings showed that perception of students related to school climate closely associated with view of students related to teacher effectiveness and level of student's attachment to school. Suggestions for creating and developing a positive school climate were presented at the end of the study.

Science Code :

Key Words : School Climate, Teacher Effectiveness, School Attachment

Page Number : 144 pages

Supervisor : Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Tanımlar	10
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Örgütsel Etkililik.....	11
2.2. Örgüt İklimi	13
2.2.1. Örgüt İkliminin Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler.....	19
2.2.2. Örgüt İkliminin Türleri	21
2.2.3. Örgüt İklimi ve Benzer Kavramlarla İlişkisi.....	26
2.2.3.1. Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü İlişkisi.....	26
2.2.3.2. Örgüt İklimi ve Örgüt Sağlığı İlişkisi.....	29
2.2.4. Örgüt İklimi Araştırma Yaklaşımları	31
2.3. Okul İklimi.....	34
2.3.1. Yöneticilerin Okul İklimi Üzerindeki Etkisi.....	40

2.4. Örgüt İklimi Araştırmaları	41
2.5. Öğretmen Etkililiği	46
2.5.1. Etkili Öğretmenin Özellikleri.....	50
2.5.1.1. Mesleki Beceriler	51
2.5.1.2. Kişisel Özellikler	53
2.5.2. Öğretmen Etkililiğinin Etkilediği Faktörler	55
2.5.3. Öğretmen Etkililiğini Etkileyen Faktörler	56
2.5.4. Yönetmel Etkililik ve Öğretmen Etkililiği İlişkisi.....	58
2.5.5. Öğretmen Etkililiği ve Okul İklimi İlişkisi	61
2.6. Öğretmen Etkililiği ile İlgili Araştırmalar	62
2.7. Öğrenci Okul Bağlılığı.....	63
2.7.1. Sosyal Bağlılık Teorisi.....	63
2.7.2. Okul Bağlılığı Tanımı	64
2.7.3. Okula Bağlılık Çeşitleri	68
2.7.3.1. Davranışsal Bağlılık.....	69
2.7.3.2. Bilişsel Bağlılık	69
2.7.3.3. Duyuşsal Bağlılık	70
2.7.4. Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler.....	71
2.7.5. Okul Bağlılığından Etkilenen Faktörler	72
2.8. Okul Bağlılığı ile İlgili Araştırmalar	72
BÖLÜM III	
YÖNTEM	75
3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Evren ve Örneklem	75
3.3. Veri Toplama Araçları	76

3.3.1. Okul İklimi Ölçeği	76
3.3.2. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği	76
3.3.3. Okul Bağlılığı Ölçeği	76
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	77
3.4.1. Okul İklimi Ölçeği	77
3.4.2. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği	77
3.4.3. Okul Bağlılığı Ölçeği	79
3.5. Verilerin Analizi	80
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	83
4.1. Okul İklimi, Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkiler	83
4.2. Öğretmen Etkililiğinin ve Öğrenci Okul Bağlılığının Yordamasına İlişkin Bulgular ..	85
4.2.1. Okul İkliminin Öğretmen Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular	86
4.2.2. Okul İkliminin Öğrenci Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Bulgular	87
4.2.3. Öğretmen Etkililiğinin Öğrenci Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Bulgular	88
4.2.4. Okul İklimi ve Öğretmen Etkililiğinin Birlikte Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Bulgular	88
BÖLÜM V	
TARTIŞMA	91
BÖLÜM VI	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
6.1. Sonuç.....	97
6.2. Öneriler	98
KAYNAKÇA.....	101
EKLER.....	123

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Örgüt İklimi Ölçekleri	19
Tablo 2. Örgüt İklimi Türlerinin Temel Özelliklere Göre Dağılımı.....	25
Tablo 3. Araştırmalarda Kullanılan Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü Boyutları.....	27
Tablo 4. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Araştırmaları Arasındaki Farklar	29
Tablo 5. Çoklu Ölçüm-Örgütsel Özellik Yaklaşımı Özellikleri	31
Tablo 6. Çoklu Ölçüm-Örgütsel Özellik Yaklaşımı Kullanılan Araştırmalar	32
Tablo 7. Algısal Ölçüm-Örgütsel Özellik Yaklaşımı Kullanılan Araştırmalar	33
Tablo 8. Algısal Ölçüm-Bireysel Özellik Yaklaşımı Kullanılan Araştırmalar	34
Tablo 9. Okul İklim Tipleri.....	38
Tablo 10. Halpin ve Croft'ın Örgüt İklimi Ölçeğinin Okul İklimine Uyarlanması.....	39
Tablo 11. Okul-Öğrenci İlişkisini Ortaya Koyan Ölçekler.....	66
Tablo 12. Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler	77
Tablo 13. Öğretmen Etkililiği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.....	78
Tablo 14. Öğrenci Bağlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.....	80
Tablo 15. Okul İklimi, Öğretmen Etkililiği ve Okul Bağlılığı ile İlgili Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 16. Destekleyici Öğretmen Davranışı, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamları ve Öğretmen Etkililiği Değişkenleri Arasındaki İlişkiler.....	84
Tablo 17. Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamları ve Okul Bağlılığı Değişkenleri Arasındaki İlişkiler.....	85

Tablo 18. Okul İklimi Boyutlarının Öğretmen Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 19. Okul İklimi Boyutlarının Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	87
Tablo 20. Öğretmen Etkililiğinin Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi.....	88
Tablo 21. Okul İklimi ve Öğretmen Etkililiği Değişkenlerinin Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	89

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde, araştırmanın problem durumuna ve önemine değinilmiş, araştırmanın amacı ve alt problemleri ayrıntılı olarak tanımlanmış, temel kavramlarla ilgili operasyonel tanımlar verilmiş ve çalışmanın sınırlılıklarına değinilmiştir. Bu bölümde çizilen genel çerçeve doğrultusunda uygulamadan elde edilen sonuçlar birlikte tartışılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Örgütsel etkililik değişkenlerinden biri olarak örgüt iklimi (Taylor ve Bowers 1972), çeşitli disiplinlerde birçok araştırmanın konusu olmuştur (Downey, Hellriegel, Phelps ve Slocum, 1974; Ekşi, 2006; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004; Halis ve Uğurlu, 2008; Muchinsky, 1976; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Stogdill, 1965; Sweetland ve Hoy, 2000; Raza, 2010; Riehl ve Sipple, 1996; Tirella, 1997). Aynı şekilde örgütsel etkililiğin başka bir değişkeni olan öğretmen etkililiği (Baştepe, 2002; Zigarelli, 1996) de eğitim yönetimi alanının sık çalışılan konuları arasında yer almıştır. Bu çalışmaların birçoğu, okul iklimi ve yönetici-öğretmen davranışları ilişkisine odaklanmış olup (Goodman ve Syvante, 1999; Lichtman, 2007; Patterson, Warr ve West, 2004; Popa, 2011; Selamat, Samsu ve Kamula, 2013; Shadur, Kienzle ve Rodwell, 1999; Tutar ve Altınöz, 2010) yönetici ve öğretmen davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Hoy ve Miskel, 1987). Benzer bir anlayışla öğrenci okul bağlılığı ile öğrencilerin iklim algısı (Archambault, Janosz Fallu ve Pagani, 2009; Arastaman, 2006; Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Bassinette, 2006; Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover,

Bowes ve Patton, 2007; Caraway vd., 2003; Cemalcılar, 2010; Furrer ve Skinner, 2003; Goodenow, 1993; Goodenow ve Grady, 1993; Nichols, 2008; Özdemir vd., 2010; Sarı, 2013; Şirin ve Rogers-Şirin, 2004; Ueno, 2009) ve öğretmen ve yönetici davranışları (Bassinette, 2006; Çavumirza, 2012; Kuperminic, Leadbeater, Emmons ve Blatt, 1997; Way, Reddy ve Rhodes, 2007) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar mevcuttur.

Okul iklimi, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve eğitim-öğretim süreçleri, örgütsel etkililik üzerinde önemli rol oynamaktadır (Şişman, 2002). Bir okulun etkili olabilmesi, bu boyutların etkili, verimli ve eğitime dönük olmasına bağlıdır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Yapılan araştırmalar (Ergeneli, 1995; Karadağ, Baloglu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008) olumlu iklime sahip örgütlerin, olumsuz veya zayıf iklime sahip örgütlere kıyasla daha etkin ve daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle örgüt iklimi, örgütsel etkililik için oldukça önemli bir değişendir.

Örgüt iklimi, Litwin ve Stringer'a (1968) göre bir örgütte çalışan bireylerin motivasyonunu, değerlerini, inançlarını ve tutumlarını etkileyen tüm etmenleri, Spencer ve Ingram'a (1965) göre ise birey ve grup davranışlarını etkileyen normları, beklentileri, politikaları ve prosedürleri ifade eder. Hoy ve Miskel (1987) örgüt ikliminin, kişinin çalıştığı kuruma ilişkin düşünce ve algılarının bir tanımlaması olduğunu belirtmektedir. Örgüt iklimi, çalışanların örgüte olan bağlılıklarının artması ya da azalması üzerinde etkili olan bir değişendir. İletişim, takım çalışması, karar alma sürecine katılım gibi çalışanların örgüte bağlılığını sağlayan faktörler, örgütün niteliğine ve çevre şartlarına göre belirlenmektedir. Örgüt iklimi bu faktörler üzerinde doğal bir belirleyicilik rolü oynar (Rodwell, Kienzle ve Shadur, 1998). Çalışanların örgüt içinde paylaştıkları ortak algı sonucu oluşan ve onların davranışlarına yön veren örgüt iklimi, birçok farklı örgüt türünde araştırma konusu olmuş bir değişendir. Bu örgütlerden biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında yapılan iklim çalışmaları okul iklimi adı altında tartışılmaktadır.

Okul iklimi bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen okulun iç çevresine ait tüm nitelikleri ifade eder (Hoy ve Miskel, 1987). Okul iklimi, iletişim modelleri, uygun davranış normları, işlerin yapılaş biçimi, rol ilişkileri, rol algıları, yaptırımlar ve etkileme biçimleri gibi etkenleri içerir (Welsh, 2000). Okul iklimi örgütün bir anlamda kişiliğidir. Her okuldaki iklim ve o iklimin öğretmen ve öğrenciyi etkileyiş

biçimi farklıdır ve kendine özgüdür (Owens, 1995). Hoy, Tarter ve Kottkamp'a (1991) göre; okul iklimi okulun verimliliğini etkiler. Okul iklimi ne kadar açıklığı, profesyonelliği, güveni, bağlılığı, adanmışlığı, gururu, akademik mükemmelliği ve işbirliğini desteklerse öğretmen ve yöneticiler için o kadar sağlıklı bir çalışma ortamı sağlanmış olur. Bu açıdan okul iklimi okulların daha verimli olması için önemli bir değişkendir.

Okul ikliminin öncelikli belirleyicisi, yöneticilerdir (Şentürk ve Sağnak, 2012). Porth (2000) yöneticilerin okul iklimi üzerindeki etkisini araştıran çalışmaları inceleyerek olumlu okul iklimi oluşturmada yönetici rollerini şu şekilde sıralamıştır: Yüksek beklentilere sahip olma, destekleyici olma, bilimselliği vurgulama, düzenli bir ortam oluşturma, öğretimsel lider olma, coşkulu, sevecen ve enerjik olma, kaynakları etkili bir biçimde dağıtma, etkili iletişim kurma, işbirliği ve danışmanlık yapmaktır. Okul müdürünün bu rollerin gerçekleşme düzeyi ile belirlediği atmosfer öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve okuldaki diğer personele yansır (Korkmaz, 2007).

Okul ikliminin değişkenleri, okulda öğretme ve öğrenme sürecini doğrudan etkiler. Okullar, sağlıklı bir örgütsel ortam sunmak ve içindeki insanların en yüksek düzeyde kişisel, sosyal ve akademik öğrenmeleri için imkân tanımak zorundadır. Bireylere kendini önemli, yeterli hissettiren ve çevresi üzerinde kontrol imkânı veren ortamlar, bireyin daha rahat, değerli ve risk alabilen kişiler olmasını sağlar. Bu unsurların eksik olduğu ortamlar, genelde öğrenci başarısızlığına ve çalışanların tükenmişliğine neden olur (Childers ve Fairman, 1986).

Okul iklimi ile ilgili araştırmalar, güvenli ortama sahip okulların öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan olumlu bir iklime de sahip olduğunu, olumlu okul ikliminin oluşturulması için öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencileri desteklemesi, öğrencilerin okul ortamında kendini güvende hissetmesi, öğrencilerin alınan kararlara katılımının sağlanması, öğrenci ve öğretmenlerin başarı yönelimli olması, okul kurallarının açık ve şeffaf bir şekilde belirlenmesi gerektiğini (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011, Özdemir vd., 2010), öğrencilerin özgür olduğu okullarda açık iklimin hâkim olduğunu (Friesen, 1972), öğretmenlerin öğrencileri kontrol etme süreçleri ile okul ikliminin doğrudan ilişkili olduğunu ve açık iklimli okullarda, daha hümanist kontrol mekanizmaları kullanıldığını (Appleberry ve Hoy, 1969) ortaya koymaktadır. Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir

(2009), okul ikliminin olumlu olduğu okullarda öğrencilerin zorbalık ve şiddet içerikli davranışlar sergileme düzeylerinin düşük olduğu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeylerinin düşük olması, mesleki olgunlaşma düzeyini negatif yönde etkilemektedir (Taşkiran, 2008). Sekizinci sınıf öğrencilerin okul iklimi algıları ile SBS’den aldıkları puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu (Çavumirza, 2012), lise öğrencilerinin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri ile sınıf düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu ve buna göre, ilgili değişkenlerin düzeyi arttıkça öğrencilerin, okul iklimini olumlu algılama düzeylerinin arttığı, okul iklimi algısının cinsiyet değişkenine göre de farklılaştığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul iklimini daha olumlu algıladığı (Doğan, 2012) saptanmıştır.

Balcı’ya (1993) göre okulda etkili öğretimi gerçekleştirmek için destekleyici bir iklim oluşturulmalıdır. Oluşturulan bu iklim sonucunda yüksek beklentiler ortaya çıkmalı, ortaklaşa planlama, akademik ve işbirlikçi ilişkiler özendirilmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeli, öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan bir düzen ve disiplin sistemi oluşturulmalıdır. Öğrencilerin okula karşı pozitif duygular geliştirmesini destekleyen böyle bir sistemin oluşturulmasında öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir.

Yapılan araştırmalara (Akan, 2007; Purkey ve Smith, 1993; Yelok, 2006) göre okulun etkili olması için gerekli değişkenlerden biri de öğretmen etkililiğidir. Öğretmen, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biridir. Öğretmen her şeyden önce bir eğitim uzmanı olarak öğrenme ve değerlendirme sürecine hâkim olan kişidir (Demirbolat, 2011). Öğretmenler, eğitim sürecine fiziksel ve zihinsel becerilerini katar. Eğitim sürecinde hem kendi hayatlarında hem de öğrencilerin hayatında fark yaratmak için uğraşır. Öğretmenlik diğer meslekler gibi kişisel hedefleri gerçekleştirmek için bir araçtır. Bir meslek, kişinin bireysel beklentilerini karşılıyorsa, o mesleğin kişide olumlu duyguların oluşma olasılığı oldukça yüksektir. Bu olumlu duygular, iş doyumunu yükselteceğinden, çalışan etkililiğini de etkileyecektir (Smith, Smith ve Hoy, 1998).

Cruickshank ve Haefele (2010) etkili öğretmenlerin, birçok şekilde ifade edildiğini ve ideal, çözümleyici, işine bağlı, yetenekli, uzman, düşünceli, memnun edici, çeşitliliğe duyarlı ve saygılı gibi tanımlamaların etkili öğretmenler için kullanıldığı vurgulamaktadır. Etkili öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak odaklandığı

şeyleri tutarlı bir biçimde başarabilen kişidir. Etkili öğretmenin davranışları, öğrenci beklentilerini ve sınıf iklimini şekillendiren, akademik ve sosyal öğrenmeleri etkileyen, sınıf yönetimi açısından liderlik özellikleri gösteren, duygusal yönden öğrencilerin arkadaşlık, sevgi ve saygı örüntüsü içinde öğrenmesini sağlayan, öğrencilerin sınıf içi problemleriyle olduğu kadar sınıf dışındaki problemleri ile de ilgilenen bir özellik gösterir (Demirbolat, 2011). Diğer taraftan öğrencilerin performansları önemli ölçüde öğretmenlerin performansına bağlıdır (Coleman, 1998). Öğretmen performansı da öğretmen etkililiği ile ilgilidir (Medly ve Shannon, 1994).

Öğretimsel mükemmelliğe kavuşmak karmaşık bir süreçtir. Etkili bir öğretmen konusu ile ilgili temel yeterliklere sahiptir. Alanına yeni şeyler katar, farklı anlama düzeylerindeki kişilere bilgisini etkili bir biçimde aktarır. Ayrıca psikolojik ilkeleri bilir ve bunları öğretim süreci içine katar (Anderson, 2004). Shoen (2006) öğretimde etkililiğin, öğretmenin öz yeterlik duygusu ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bandura (1999), sosyal bilişsel teorisinde, kişilerin yeteneklerine güvenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bandura'ya (1999) göre öz yeterlik duygusu, kişinin nasıl düşündüğünü, hissettiğini ve davrandığını ve nasıl motive olacağını etkiler. Eğitsel süreç açısından ise öğretmenin öz yeterlik duygusu, öğrencileri sürece katma, sınıfı yönetme ve sınıfı yönlendirme açısından öğretmenin etkililiğini ile doğrudan ilgilidir.

Öğretmenin etkililiği, yönetsel etkililikle de yakından ilişkilidir. Sparks (1990) yönetsel etkililiği, örgüt amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin oldukça yüksek olduğu bir liderlik çeşidi olarak tanımlamıştır. Yöneticilerin bireysel özellikleri, davranışları, etkileşim modelleri, diğer bireyleri etkileme düzeyleri, rol ilişkileri, idari görevlerin getirdiği meşguliyetler, yönetsel etkililikle ilgili süreçlerdir (Pepper, 1994). Okul müdürlerinin asli görevleri, tüm bu süreçleri etkili bir biçimde yönetmektir. Yöneticinin etkili olması sadece bilgi açısından yeterli düzeyde olmasına bağlı değildir. Bununla birlikte öğretmenlerle etkili iletişim kurma, onları yönlendirme ve elde edilen verimliliği takdir edebilme becerisine sahip olması gerekir. Yöneticilerin bu özellikleri, öğretmen etkililiğine olumlu katkı sağlar (Kartepe, 2005).

Birçok araştırma (Ashton ve Webb, 1986; Goddard vd., 2004; Ross, 1992) etkili öğretmenlik davranışları ile öğrenci başarısı arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Shellard ve Protheroe (2000) etkili öğretmen özelliklerini araştırdığı

çalışmada, bazı öğretimsel davranışların etkili öğretmenler tarafından daha sık tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Yüksek akademik katılımı sağlama, mükemmel sınıf yönetimi, öğrencilerin öz düzenlemelerini destekleme, olumlu, yüreklendirici ve işbirlikçi ortamlar oluşturma, alanyazına vurgu yapma, geniş kapsamlı okuma ve yazma faaliyetlerinden faydalanma etkili öğretmenlerin özelliklerindendir. Aaronson, Barrow ve Sander'a (2003) göre etkili öğretmenin sınıfta yaptıkları, kim olduğundan çok daha önemlidir ve bu öğretmenler, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu yüzden bir okul, öğretmen seçerken öğretmenin kim olduğundan çok, ne yaptığına üzerinde durmalıdır. Nye, Konstantopoulos ve Hedges (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlere uygulanan standart okuma ve matematik test sonuçlarına göre, öğretmenlerin yüzde 25'i ortalamanın altında kalmıştır. Bu öğretmenlerin çalıştıkları okulların akademik başarısı, diğer öğretmenlerin çalıştığı okullara göre daha düşüktür. Kannapel ve Clements (2005) yüksek performanslı yoksul okulları diğer yoksul okullardan ayıran faktörleri araştırdıkları çalışmada, yüksek performanslı yoksul okullarda öğretmenlerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sık değerlendirme yapmaları, öğrencilere dönüt vermeleri, öğrencilerden beklentilerinin yüksek olması, işbirlikçi karar verme süreçlerini benimsemeleri, öğretimsel kararları yönlendirmede öğrenci başarı verilerini kullanmaları, bu okullardaki etkili öğretmenlerin en önemli özelliklerindendir.

Tüm bu araştırmalar, öğretmen etkililiğinin öğrenci başarısı ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve verdikleri eğitim-öğretim, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Dewey (1958) öğretmen-öğrenci etkileşimine vurgu yaparak, anlamlı öğrenmelerin ancak öğretmen ve öğrenciler ortak paydada olduklarında gerçekleştiğini söylemiştir. Öğretmen öğrencisine birlikte çalışma fırsatı sunduğunda, destekleyici bir grubun üyesi olma fırsatını da vermiş olur (Akt. Hassard, 1997). Maslow'a (1987) göre bu da öğrencilerin psikolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından kaynaklanan ait olma ihtiyacını gidererek öğrencilerin grup bağlılığını güçlendirecek ve okul bağlılık düzeyine olumlu katkı sağlayacaktır.

Okul bağlılığı, öğretmen, yönetici, akran ve faaliyetler aracılığıyla kurulan bağ ve bu bağdan kaynaklanan ait olma duygusu olarak tanımlanır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Williams, 1987). Okul bağlılığı, eğitimsel hedeflere ve süreçlere karşılıklı değer ve önem vermeyi içeren birçok boyutun bir araya gelmesi sonucunda oluşmaktadır. Bowlby

(1982), okul bağıllığının öğrencilerin ilişkileri, davranışları ve öğrenme ortamındaki tutumları ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin tüm öğretim yaşamlarını etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Okul bağıllık düzeyi yüksek öğrenciler, yöneticilerini, öğretmenlerini ve arkadaşlarını dikkate alır, onların fikirlerine ve beklentilerine önem verir. Bu nedenle bu öğrenciler, fikirlerine ve beklentilerine önem verdiği bireylerin olumsuz tepkisine neden olacak davranışlar sergilemez (Silverman ve Teevan, 1986). Okul bağıllık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okula güven düzeyleri ve olumlu akran iletişim düzeyleri de yüksektir (Özdemir vd., 2010). Diğer taraftan okul bağıllık düzeyinin yüksek olması ile öğrencilerin anti-sosyal davranış sergileme düzeyi arasında olumsuz bir ilişki mevcuttur (Gottfredson, Fink ve Graham, 1994).

Okul bağıllık düzeyi düşük olan öğrencilerin uyumlu olması için bir neden de yoktur, bu yüzden, bu öğrenciler için okul kuralları ve değerleri hiçbir anlam ifade etmemektedir (Joseph, 1985). Böyle bir süreç, okulun öğrencilere kişisel olarak bir fayda sağlamayacağına ilişkin inançları pekiştirerek öğrencilerin okulu terk etmesine sebep olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerde yabancılaşmanın temel nedeni de, öğrenci okul bağıllık düzeyinin düşük olmasıdır (Brodinsky, 1980).

Okul bağıllığı, öğrencilerin okulla ilgili olumlu duygularının yanında öğrencilerin okul faaliyetlerine katılımcı davranışlarını da gerektirmektedir. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) göre okul bağıllığı üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyuttur. Davranışsal bağıllık, öğrencilerin ders dışı faaliyetlere katılım düzeylerini içerir ve öğrencilerin ders dışındaki gözlenebilen davranışlarıdır. Bilişsel bağıllık, öğrencilerin özveri ve zihinsel enerji harcamaya istekli olmalarını gerektirir. Zor ve uğraştırıcı konular karşısında öğrencinin gösterdiği zihinsel süreçler öğrencinin bilişsel bağıllığı ile ilgilidir. Duyuşsal bağıllık ise öğrencilerin okuldaki diğer bireylere karşı olumlu tutumlar sergilemesini içerir. Duyuşsal bağıllığı yüksek olan öğrenciler, okuldaki faaliyetlere karşı coşkulu, meraklı ve pozitif tutum içindeyken, ders içinde de ilgili, mutlu ve hevesli tutumlar sergiler.

Okul bağıllığı, birçok farklı boyutun etkisinde kalan bir değişkendir. Öğrenci okul bağıllığı ile ilgili birçok araştırma, öğrenci okul bağıllığı ile arasında olumlu ve olumsuz ilişki

bulunan değişkenleri ortaya koymaktadır. Goodenow (1993) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen-öğrenci ilişkisinin güçlü olduğu, öğrencilerin diğer bireylerin düşüncelerine önem verdiği ve beklentilerini karşılamak için gayret gösterdiği okullarda, öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Jenkins (1997) ise yaptığı araştırmada okul bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak gördüğünü, arkadaşları ile sosyal ilişkiler geliştirme düzeylerinin yüksek olduğunu ve okul kurallarını önemsemediğini saptamıştır.

Öğrenci okul bağlılığı ile birçok değişken arasında olumsuz bir ilişki mevcuttur. Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulu bırakma düzeyleri ve hamilelik oranları oldukça düşüktür (Manlove, 1998). Ayrıca sınıfına, etnik kökenine ve yaşına bakılmaksızın, öğrencilerin okul bağlılığı ile şiddete eğilimli olma, suç işleme, alkol kullanma, sigara içme, esrar kullanma ve sapkın davranış gösterme oranları arasında olumsuz ve güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall 2003; Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong, 2001).

Örgütsel etkililik değişkenlerinden biri olan okul iklimi, okuldaki bireyler ve özellikle öğretmenler ve öğrenciler üzerinde oldukça etkilidir. Nasıl gerçek iklim olayları bireyin psikolojik ve davranışsal durumlarını etkiliyorsa, okulda oluşan iklim de öğretmen ve öğrencilerin okula karşı geliştirdiği psikolojik ve davranışsal durumlarını etkilemektedir. Okul ikliminin yarattığı duygu, düşünce ve algılar, öğretmen ve öğrencide davranışa dönüşerek olumlu ya olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Örgütsel etkililiğin diğer bir değişkeni olan öğretmen etkililiği, okuldaki diğer bireylerden ve yaşanan olaylardan etkilenebileceği gibi, öğrencilerin okul bağlılığı da okuldaki diğer bireylerden ve yaşanan olaylardan etkilenebilmektedir. Bu nedenle okul iklimi, hem öğretmenin etkililiği hem de öğrencilerin okula bağlılığı açısından oldukça önemli bulunmaktadır. Bu çalışmada okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci duyuşsal okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyi araştırılmak istenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci duyuşsal okul bağılılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyini ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre açıklamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları nedir?
- 2) Öğrencilerin öğretmenlerin etkililiğine yönelik görüşleri nedir?
- 3) Öğrencilerin duyuşsal okula bağılılık düzeyleri nedir?
- 4) Öğrencilerin okul iklimi algıları ile öğretmen etkililiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Öğrencilerin okul iklimi algıları ile duyuşsal okul bağılılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Öğrencilerin öğretmen etkililiğine yönelik görüşleri ile duyuşsal okul bağılılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 7) Okul iklimi, öğretmen etkililiğinin ve öğrenci duyuşsal okul bağılılığının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
- 8) Öğretmen etkililiği, öğrenci duyuşsal okul bağılılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 9) Okul iklimi ve öğretmen etkililiği birlikte öğrenci duyuşsal okul bağılılığının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çok sayıda betimsel ve tek faktörlü kolerasyonel desenlerde çalışma olduğunu fakat çok faktörlü desende tasarlanmış çalışmalara pek rastlanmadığını belirtmiş ve eğitim alanında bilgi birikiminin artması ile daha sofistike yaklaşımlara ve daha güçlü araştırma modellerine geçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışma bu vurgunun etkisinde

kalarak çok faktörlü bir yapı deseni oluşturmayı hedeflemiş ve okul iklimi, öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasındaki yordayıcı ilişkileri saptamayı amaçlamıştır.

Örgütsel etkililik değişkenlerinden olan okul iklimi ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasındaki ilişkinin ortaya konması, öğretmenlerin bireysel, mesleki ve sosyal gelişimlerinde olduğu gibi; öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerinde de sorumluluğun öğretmen ve yöneticiler tarafından paylaşılması gerektiğini hatırlatması açısından önemlidir.

Yapılan birçok araştırma öğretmen görüşlerine göre çözümlenirken; bu çalışmanın, öğrenci görüşleri esas alınarak desenlenmiş olması, alanyazına farklı bir perspektif kazandırması açısından da önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmada, okul iklimi öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiş ve öğrenci okul bağlılığı, duyuşsal öğrenci okul bağlılığı ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Örgüt İklimi: Bir örgütte çalışan bireylerin motivasyonunu, değerlerini, inançlarını ve tutumlarını etkileyen tüm etmenleridir (Litwin ve Stringer, 1968).

Öğretmen Etkililiği: Amaçların açıkça belirlenmesi, yeteneklerin farkında olunması, program planlanması ve sınıf yönetimi konusunda yetişmiş olunması, sürekli değişmeye ve gelişmeye açık olunmasıdır (Raza, 2010).

Okul Bağlılığı: Öğrencinin okulla ilgili iyi şeyler hissetmesinin yanında okuldaki tüm etkinliklerde yer alacak şekilde katılımcı davranışlar sergilemesidir (Fredricks vd., 2004).

Duyuşsal Bağlılık: Öğrencilerin ilgi, can sıkıntısı, mutluluk, üzüntü ve kaygı gibi okul ortamında verdiği duygusal tepkilerdir (Fredricks vd., 2004).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgütsel etkililik değişkenlerinden olan örgüt iklimi ve öğretmen etkililiği genel olarak tanıtılmış, okul iklimi, öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ilişkileri tartışılarak, araştırma probleminin kuramsal temelleri ortaya konmuştur.

2.1. Örgütsel Etkililik

Her örgüt içinde bulunduğu çevreyi etkilemekte ve bu çevreden etkilenmektedir. Bu etkileşim sürecinde, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi etkili olmasına bağlıdır. Bu nedenle örgütsel etkililik, örgütlerin yaşamlarını sürdürmesi bakımından oldukça önemli bir değişkendir. Örgütsel etkililik, örgütün amaçlarını gerçekleştirme düzeyi; çevresindeki kıt ve değerli kaynakları elde etme, çevre ile karşılıklı etkileşim kurma, sağlıklı örgütsel sistemler kurma ve devam ettirme, paydaşların üst düzey doyumunu sağlama ve çevresel uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanabilir (Karşı, 1998). Örgütsel etkililik tanımındaki bu çeşitlilik, örgütsel etkililikle ilgili farklı yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Amaç yaklaşımına göre örgütsel etkililik, örgütün çıktı amaçlarının belirlenmesi ve örgütün bu amaçlara ne kadar ulaştığının değerlendirilmesi ile ilgilidir. Sistem-kaynak yaklaşımına göre örgütsel etkililik, örgüt için gerekli olan değerli ve kıt kaynakları elde edebilme yeteneğinin yanında çevresine uyum sağlaması ve varlığını devam ettirebilmesidir. İçsel süreçler yaklaşımına göre bir örgütün güçlü kültüre ve olumlu çalışma ortamına sahip olması, takım ruhu, grup bağlılığı ve takım çalışmasının desteklenmesi, çalışanlar ve yöneticiler arasında etkili iletişim olması, çalışanların karara katılımı, ödüllendirme ve çalışan gelişimine önem verilmesi, örgütsel etkililiğin göstergeleridir. Çıkar sahipleri

doyumunu yaklaşımına göre örgüt, çıkar sahiplerinin isteklerini doyurarak, sistemin çeşitli bölgeleri arasındaki dengeyi sağlar (Draft, 2000; Gibson, Ivancevich ve Donnely, 1994; Love ve Skitmore, 1996). Örgütsel etkililikle ilgili tanımlamalardaki farklılığın temel nedeni, örgütün kavramsal olarak tek bir tanımının olmayışındandır (Weick, 1981). Örgütsel etkililik, örgüt çeşitlerine ve amaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Eğitim kurumlarında örgütsel etkililik, okul etkililiği ya da etkili okul kavramları ile ortaya konmaktadır.

Etkili okul “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin sağlandığı, en uygun öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” ya da “öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede etkili okul” olarak tanımlanabilir (Balcı, 2002, s. 10). Açık ve belirgin amaçlar, amaçlar üzerine odaklanmış okul misyonu, öğretimsel liderlik davranışları sergileyen yöneticiler, yüksek beklentiler, her öğrenciye zamanında sunulan öğrenme fırsatı ve imkânı, zengin akademik programlar, öğrencilerin ilerlemesini takip etme, etkili okul-aile ilişkileri, güçlü yönetsel liderlik sistemi, olumlu okul iklimi, temel becerilerin gelişimine odaklanma, etkin yöneltme sistemi ve okul kaynaklarını etkili kullanma etkili okulun özellikleridir (Özdemir, 1998).

Okul etkililiği ile ilgili ilk çalışma Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından yapılmıştır. ABD’de ulusal düzeyde yapılan bu çalışmada, öğrencilerin kendi yaşantıları sonucu ve kalıtsal özellikleri ile okula getirdikleri değişkenlerin, okuldaki değişkenlere göre daha önemli olduğu saptanmıştır (Akt. Kurul Tural, 2002). Bu çalışmaya göre okul dışı girdiler, öğrenci başarısında belirleyicidir. Daha sonra yapılan okul etkililiği ile ilgili çalışmalar ise (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer ve Wisenbaker, 1977; Purkey ve Smith, 1982) Coleman’ın çalışma sonuçları ile örtüşmemiştir. Yapılan çalışmalarda, okul etkililiği ile ilgili değişkenler farklı olmasına rağmen, tüm değişkenlerin okul düzeyli olması ilgi çekicidir. Bu değişkenler farklı araştırmalarda güçlü yönetsel liderlik, başarı odaklı iklim, öğretimi kolaylaştırıcı okul atmosferi, okul kaynaklarının etkili kullanımı, öğrencilerin sürekli izleme (Edmonds ve Frederikson, 1979; Akt. Schaefer, 1997); yöneticilerin öğretimsel liderliği, yüksek başarı beklentisi ve disiplin, iyi tanımlanmış okul amaçları, öğrenci gelişimini izleme sistemi, okul çapında personel eğitimi, katılımcı karar verme süreçleri (Purkey ve Smith, 1982); açık bir eğitim misyonu, öğretmenler için gelişim programları, katılımlı karar verme süreci (Baldwin, Coney, Fardig ve Thomas, 1993);

güvenli ve düzenli okul çevresi, öğrenme odaklılık, destekleyici sınıf iklimi, maksimum öğrenme zamanı (Cotton 2000) olarak ortaya konmuştur. Örgütsel etkililikle ilgili tüm tanımlar ve değişkenler, olumlu örgüt iklimin ve öğretmen etkililiğinin etkili okulların en önemli özelliklerinden olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2. Örgüt İklimi

Örgüt iklimi ile ilgili ilk araştırmalar 1930’lu yıllara kadar uzanmaktadır. Hawthorne’ün öncülüğünü yaptığı insan ilişkileri akımı ile araştırmacılar dikkatlerini sert fiziksel ortamlardan yumuşak psikolojik ortamlara çevirmiştir. Böylece örgütsel iklim kavramı ortaya çıkmıştır. Bu alanda çalışmaları başlatan ilk araştırmacı – grup dinamiğinin kurucusu – Kurt Lewin’dir. Ünlü liderlik türleri araştırmasında Lewin, Lippitt ve White (1939), demokratik, otokratik ve serbest bırakıcı olmak üzere üç liderlik türünü ortaya koymuştur. Farklı liderlik türlerini, farklı grup atmosferleriyle ilişkilendiren Lewin, örgüt iklimi kavramını ilk kez öne çıkarmıştır. Fakat örgüt iklimi ile ilgili bir kavramsal çerçeve ya da örgüt iklimini ölçen herhangi bir ölçek ortaya koymamıştır. Araştırma çoğunlukla sosyal iklim ve liderlik arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Bu çalışmada, araştırmacılar daha çok deney grupları arasında liderlik davranışlarını araştırmış ve bu davranışların grup içindeki etkileşimi nasıl etkilediğine odaklanmıştır. Yine aynı yıl Fleishman (1939), liderlik davranışlarının gelişimi adlı çalışmasında liderlik iklimini yapısal olarak tartışmasına rağmen, iklim kavramını ayrıntılı olarak incelememiştir (Akt. Kundu, 2007).

Bu çalışmadan yaklaşık 20 yıl sonra McGregor, ünlü “İşletmenin İnsan Boyutu” (Human Side of Enterprise) adlı kitabında yönetsel iklim kavramını ayrıntılı olarak incelemiştir. Bu kitapta, McGregor; iklimin temelde yönetsel varsayımlar ve ast-yönetici arasındaki ilişki ile belirlendiğini iddia etmiştir fakat örgüt ikliminin ölçülmesi ile ilgili herhangi bir teknik ortaya koymamıştır (McGregor, 1960). Forehand ve Glimer (1964), örgüt ikliminin kavramsal olarak üç özelliğini ortaya koymuştur. Forehand ve Glimer’e göre örgüt iklimi, örgütlere göre çeşitlilik gösterir, süreklidir ve örgüt üyelerinin davranışlarından etkilenir.

Örgüt iklimi ile ilgili tüm bu çalışmaların ardından Litwin ve Stringer (1968) örgüt ikliminin motivasyon ve davranışlar üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarıyla örgüt iklimi ile ilgili kapsamlı bir çerçeve sunarak bu kavramın öne çıkmasını sağlamıştır. Bu çalışmada Litwin ve Stringer, bir simüle süreç belirleyerek, bu sürecin üç farklı üretim

şirketinde oluşmasını sağlamıştır. Üç şirketin süreçlerindeki tek fark, şirket yöneticilerinin liderlik özellikleridir. Bu çalışma ile Litwin ve Stringer, çalışanlar tarafından algılanan liderlik davranışı ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin yanında örgüt iklimi ve çalışan performansı arasındaki ilişkiyi de ortaya koymuştur. Bu çalışma, örgüt iklimini anlamada iki önemli öğeye vurgu yapmaktadır. Bunlardan biri, ikliminin çalışan tutum ve motivasyonu ile güçlü ve pozitif bir ilişki içinde olmasıdır, bu da iklimin çalışan performansı üzerinde de doğrudan bir etkiye sahip olması anlamı gelmektedir. Diğeri ise, örgüt iklimi ile ilgili gerçeklikler sadece çalışanların algılarına bakılarak anlaşılabilir.

Bu çalışmalarla başlayan süreç 1960 ve 1970’li yıllarda örgüt ikliminin birçok değişkenle ilişkisinin araştırılması ile hız kazanmıştır. Bununla birlikte, örgüt iklimi bireysel seviyede ölçüldüğünden kimi araştırmacı (James ve Jones, 1974), örgüt iklimi ile iş doyumunun aynı olduğunu savunmuştur. Yine de genel kanı, örgüt iklimi ile iş doyumunun birbirlerinden farklı olduğu ve değişkenleri arasında herhangi bir ilişki olmadığıdır (Payne, Fineman ve Wall, 1976). Fakat bu tartışmalı süreç örgüt iklimi ile ilgili fikir ayrılıklarının artmasına ve teorik sürecin yavaşlamasına neden olmuştur. Glick (1985) yaptığı literatür araştırmasında, birçok çalışmada örgüt iklimini ölçen değişkenlerin farklı olduğu ortaya koymuştur. Glick’e göre bunun nedeni örgüt iklimi çalışmalarındaki teorik alt yapı eksikliği ve birçok örgüt iklimi ölçeğinin geçersiz olmasıdır.

İş doyumunun yanında örgüt kültürü de örgüt iklimi ile karıştırılan kavramlardandır. Ott’a (1989) göre örgüt iklimi ve örgüt kültürü birbirlerinden çok farklı iki yapıdır. Tek ortak yanları ise örgüt iklimi gibi örgüt kültürünün de üzerinde uzlaşılan bir tanımının olmamasıdır. Örgüt kültürüne farklı bakış açıları, farklı tanımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Literatürde örgüt kültürü ile ilgili iki ayrı baskın görüş mevcuttur. Bu görüşlerden ilki kültürü örgütün sahip olduğu bir değişken olarak ele almıştır. Bu grupta araştırmacılar (Barley, 1983; Schein, 1985) kültür kavramını yönetsel bir özellik olduğunu ileri sürmüştür. Görüşlerden diğeri ise kültürün bir bütün olarak yönlendirileceği fikrine karşı çıkmış, kültürün etkileşimsel bir süreç olduğunu ifade ederek yönlendirilemeyeceği savunmuştur (Hofstede, 1980; Morgan, 1986). Örgüt kültürü literatüründe ikinci yaklaşım çok daha geniş yer tutmaktadır.

Denison (1996) yaptığı araştırmada örgüt iklimi ve örgüt kültürü arasındaki farkı ortaya koymuştur. Araştırmaya göre örgüt iklimi örgüt üyelerinin davranışları, hisleri ve düşünceleriyle ilgili bir süreci tanımlamaktadır, bundan dolayı da iklim, geçici ve öznel, diğer taraftan örgüt kültürü ise gelişimsel bir bağlama karşılık gelmekte ve bu yüzden daha kolektif ve köklü bir özelliği ifade etmektedir.

Etimolojik olarak iklim (climate) sözcüğü Yunanca'dan gelmektedir ve eğilim anlamındadır. Bu sözcük, ısı ve basınç gibi fiziksel olayları anlatmakla birlikte, aynı zamanda örgüt üyelerinin örgütü nasıl betimlediğini de anlatır. Yani örgüt ikliminin fiziksel anlamının yanında psikolojik bir anlamı da vardır (Gilmer, 1971). Örgüt iklimi, örgütsel kimlik oluşturan, çalışanların tutum, hareket ve davranışlarında etkili olan, onlar tarafından algılanan ve örgüte egemen olan özellikler şeklinde tanımlanmıştır. Örgüt iklimi örgütün kişiliğidir ve örgüte özeldir. Bir örgütü diğerinden ayıran en önemli özelliklerdendir. Somut bir kavram olmamasına rağmen örgüt çalışanlarınca hissedilip algılanan ve onların davranışlarına yön veren psikolojik bir kavramdır (Ertekin, 1978; Forehand ve Gilmer, 1964; Genç ve Karcioğlu, 2000; Halpin ve Croft, 1963). Örgüt iklimi, bir odadaki hava gibidir. Göremediğimiz ve dokunamadığımız hava nasıl bizi psikolojik ve fizyolojik olarak etkiliyorsa, örgüt iklimi de örgütte olan her şeyi etkilemekte ve örgütte olan hemen her şeyden etkilenmektedir (Paknadel, 1988).

James ve Jones (1974) örgüt ikliminin çalışanların örgüt işinde paylaştıkları ortak algı sonucu oluştuğunu vurgulamış ve bunu örgüt iklimi ve psikolojik iklim arasındaki en önemli fark olarak ortaya koymuştur. Çünkü psikolojik iklim, kişinin iş çevresine ilişkin bireysel düzeydeki algısıyla ilgiliyken, örgüt iklimi örgütsel yapıya vurgu yapmaktadır. Benzer bir şekilde, Schneider ve Reichers (1983) psikolojik iklimin, çalışanın kendi çalışma ortamına psikolojik olarak yüklediği bireysel anlamlarla ilgili, örgüt ikliminin örgüt, bölüm ya da grup gibi belirli bir çalışma topluluğu içinde yer alan bireylerin ortak algıları paylaşımları ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Bireyin davranışları sadece psikolojik çevreden değil, sosyal, durumsal ve örgütsel çevreden de etkilenmektedir. Bireyin algılarının davranışlarını etkilediği varsayımından yola çıkarak iklim kavramında odak noktanın bireyin algısı olması gerekmektedir. Bireyin içinde bulunduğu ortam ve edindikleri bilgiler çalışanın algılarını etkilemektedir. Bu nedenle çalışanlar iklimi, iş yönelimli, yenilik yönelimli ya da destekleyici olarak

algılayabilmektedir. Bundan dolayı örgüt iklimi dinamik bir kavramdır (Clark, 2002; Mok ve Au-Yeung, 2002; Schneider ve Snyder, 1975).

Örgüt ikliminin temel kaynağı çalışanların etkileşimidir. Bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan normlar, değerler ve yaklaşımlar, çalışan davranışlarının belirlenmesinde önemli rol oynar. Buna nedenle örgüt iklimi örgütü diğerinden ayıran ve çalışanların etkileşimi sonucu ortaya çıkan ortak algılardır (Moran ve Volkwein, 1992; Özçer, 2005).

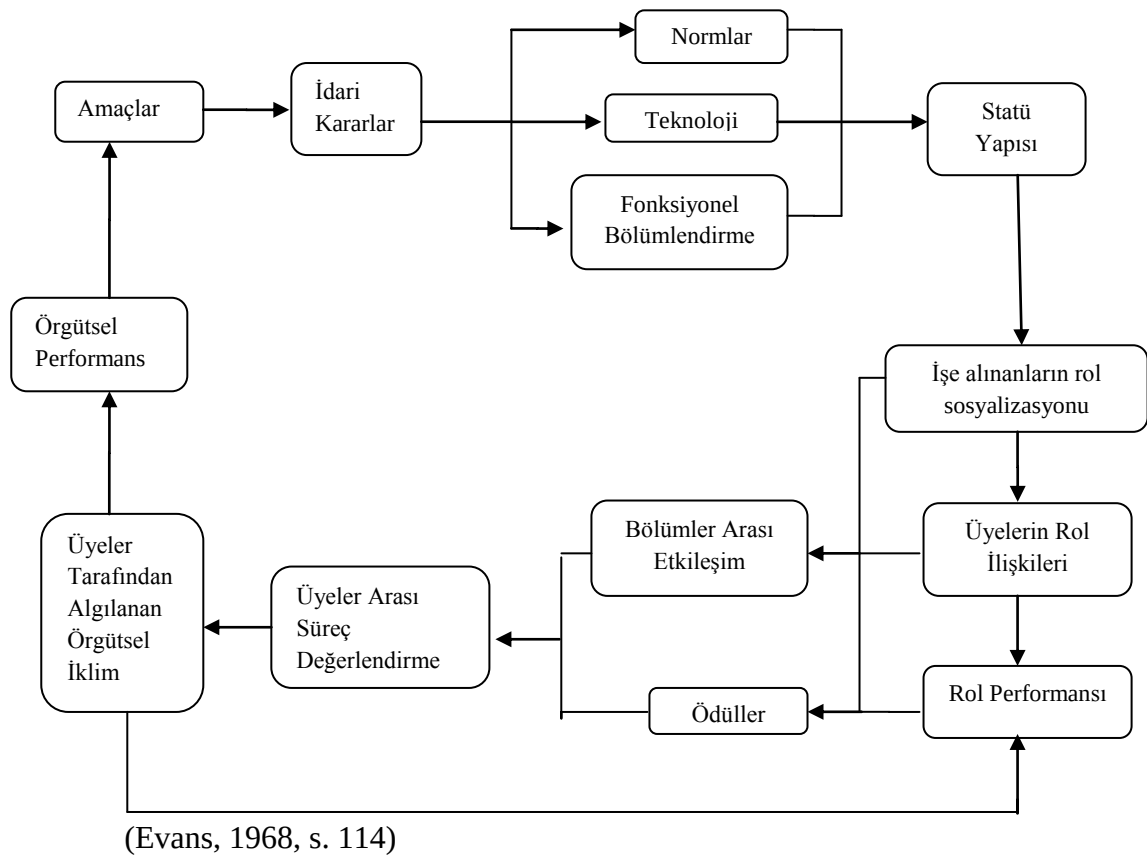
Örgüt ikliminin etki alanının daha kolay anlaşılması için örgüt iklimin çeşitli yönlerinin ortaya konması gerekmektedir. Örgüt iklimi, kişilik gibi yapay ve göreceli bir kavramdır. Durumsal koşullara göre değişebilir. İklim aynı kalabilmesine rağmen bileşenleri farklılık gösterebilir. İklimin devamlılığı vardır fakat kültür kadar süreklilik göstermez. İklim, sosyal ve kültürel gerçeklikler, kişilerin beklentileri, tutumları, hareketleri ve özellikleri tarafından belirlenir. İklim fenomenolojik olarak hem aktörler hem de gözlemciler için farklılık gösterir. İklim, bir durumdaki birçok birey tarafından paylaşılabilir (fikir birliği) ya da paylaşılan anlamlar (belli bir uzlaşma çerçevesinde bazı bireysel farklılıklar ile) açısından yorumlanabilir. Potansiyel davranışsal sonuçları içerir. İklim, davranışların direk belirleyicisi olan tutum, beklenti ve uyarılma hallerini göre değişiklik gösterir, bu yüzden davranışların dolaylı belirleyicisidir (Kopelman, Brief ve Guzzo, 1990; Joyce ve Solcum, 1990; Tagiuri ve Litwin, 1968). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak örgüt iklimi, bireylerin iş çevresini algılamaları sonucu oluşan, bir örgütü diğer örgütten ayıran, örgütün kişiliğinin oluşturan, tüm örgüt üyelerinin paylaştığı, zaman ve duruma göre değişkenlik gösterebilen davranış ve tutumlar olarak tanımlanabilir.

Moran ve Volkwein (1992) örgüt iklimini örgüt üyelerinin algıları olarak tanımlayarak örgüt üyelerinin bu algıları nasıl birleştirip örgüt iklimini oluşturduğunu açıklayan yapısal, algısal, etkileşimli ve kültürel olmak üzere dört yaklaşım belirlemiştir. Yapısalci yaklaşıma göre örgüt ikliminin oluşumu, örgütün ortak yapısal özelliklerine bağlıdır. Bu özellikler, örgüt üyelerinin aynı bakış açısını paylaşmalarını sağlar. Paylaşılan benzer bakış açıları da örgütün iklimini oluşturur. Algısal yaklaşıma göre örgüt iklimi, örgütteki psikolojik iklimdir ve bireyin algısı ile ilgilidir. Bu yaklaşımda çalışan örgütsel koşulları algılar ve kendi psikolojik süzgecinden geçirip örgüt iklimini oluşturur. Etkileşimli yaklaşıma göre örgüt iklimi çalışanların birbirleri ile etkileşimleri sonucu oluşturdukları

düşünce birliğidir. Kültürel yaklaşıma göre ise örgüt iklimi, örgüt kültürünün ortak paydaları altında grup olarak çalışanların etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Örgüt ikliminin oluşum süreçlerini tanımlayan bu yaklaşımların ortak noktası, örgüt içinde bireysel algının önemli olduğunu vurgulamalarıdır. Bazı yaklaşımlar, örgüt ikliminin oluşumunda bireysel algının açıklayıcı bir araç olmadığını savunurken, bazı yaklaşımlar örgüt iklimi için bireysel algının vazgeçilmez ve temel bir unsur olduğunu savunmuştur. Sonuç olarak çalışanların örgütü, çevrelerini ve birbirleri ile etkileşimlerini algılayış şekli örgüt ikliminin oluşumunun temel kaynağıdır ve bu nedenle örgüt iklimi araştırmaları, örgüt çalışanlarının ortak algıları üzerine odaklanır.

Evans (1968), örgüt ikliminin oluşumun sürecini sistemsel bir döngü olduğunu ifade eder. Bu döngü, örgüt içinde yer alan tüm ilişkileri, unsurları ve bu ilişkiler-unsurlar sonucu ortaya çıkan davranışları ve bu davranışlardan doğan geribildirimleri içermektedir. Örgüt ikliminin oluşum sürecini Şekil 1’de şu şekilde gösterilmiştir:



Şekil 1. Örgüt iklimi oluşum süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi örgüt ikliminin oluşum süreci sistemli bir döngüdür. Bu döngü sistemli ilişkileri ve geribildirimlerin etkisi sonucunda oluşan unsurları içermektedir. Bu döngü sonucu oluşan örgüt iklimi, birçok farklı değişkenin etkisi altındadır. Bu değişkenler, her araştırmacıya göre farklılık göstermektedir.

Örgüt iklimi bir taraftan belirli değişkenleri etkilerken; diğer taraftan da bazı değişkenlerin etkisi altına girer. Lawler, Hall ve Oldham (1974) örgüt ikliminin örgütsel yapı ve örgütsel süreçlerden etkilendiğini ve iş doyumu ve iş performansını etkilediğini ifade etmiştir. Litwin ve Stringer (1968), örgüt iklimini etkileyen altı değişken üzerinde durmuştur. Bunlar, örgütsel yapı, bireysel sorumluluk, ödüller, risk ve risk alma, sıcaklık ve destek, hoşgörü ve çatışma değişkenleridir. Schneider ve Bartlett (1968) örgüt iklimini etkileyen altı değişkeni yönetsel destek, yönetsel yapı, işe yeni başlayanlara karşı ilgi, kurumlar arası çatışma, çalışanın bağımlılığı ve genel memnuniyetsizlik olarak belirler. Cherrington (1994) yaptığı araştırmada örgüt ikliminin belirleyici etkenlerini şu şeklide sıralamıştır: yönetsel değerler, liderlik tipi, ekonomik şartlar, örgüt yapısı, üyelerin özellikleri, sendikalaşma, örgütün hacmi ve işin yapısı.

Birçok farklı değişkenin etkisi altında kalan örgüt ikliminde denge durumu önemlidir. Özcan ve Balyer’e (2013) göre örgüt iklimindeki dengesizlik örgütte yönetim yapısındaki dengesizlikten kaynaklanmaktadır. Örgüt iklimi iş doyumu, çalışan performansı, örgütsel bağlılık, iş stresi, adanmışlık gibi birçok değişkenle yakından ilişkili olduğundan, örgüt ikliminde denge, vazgeçilmez bir öneme sahiptir Watkins ve Hubbard (2003); dengeli örgüt ikliminin, örgütsel amaçlar, değerler, kaynak kullanımı ve değerlendirme arasında sağlanan denge durumuna bağlı olduğunu ifade etmiştir. Örgütsel amaçlardaki denge, misyon, strateji ve yapının net bir biçimde ortaya konması ve bireysel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulması halidir. Örgütsel değerlerdeki denge, örgütsel politikaların, örgütün değer yapısına uygun oluşturulmasını ve esnek bir biçimde uygulanmasını ifade eder. Örgütsel kaynakların kullanımındaki denge, prosedürlerin, bireylerin katkısı ile hazırlanıp ve uyarlanmasını ifade eder. Örgütsel değerlendirmedeki denge, değerlendirme sürecinde hem nesnel hem de öznel kriterlerden faydalanma halidir. Örgütler, dengeli iklimin oluşum sürecinde birçok değişkenin etkisi altındadır. Bu değişkenler, sadece bir

ölçekle ölçülemeyecek kadar çoktur. Örgüt ikliminde dengenin sağlanması sürecinde bu değişkenlerin etkisi önemlidir.

2.2.1. Örgüt İkliminin Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler

Örgüt iklimi göstergeleri, birçok değişkeni içerdiğinden, her araştırmacı örgüt ikliminin farklı bir boyutunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle örgüt iklimini ölçen ölçek sayısı oldukça fazladır. Eikelenboom (2004) geçmişten günümüze kadar örgüt iklimi ölçmede kullanılan araçları Tablo 1’de şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 1. Örgüt İklimi Ölçekleri

Yazar (lar)	Kavram	Ölçek/Boyutlar
Halpin ve Croft (1963)	Örgüt iklimi	Örgüt İklimi Tanımlama Ölçeği (OCDQ)
Margulies (1965)	Örgüt iklimi	Uyarlanmış Örgüt İklimi Tanımlama Ölçeği
Likert (1967)	Örgüt iklimi	Örgütsel Özellik Profili (POC)
Litwin ve Stringer (1968)	Örgüt iklimi	Örgüt İklimi Ölçeği/ 50 madde, 9 boyut Yapı, sorumluluk, ödül, risk alma, samimiyet, destek, performans standartları, çatışmalar, kimlik
Schneider ve Bartlett (1968, 1970)	Örgüt iklimi	Aracı İklim Ölçeği
Campbell, Dunnette, Lawler ve Weick, (1970)	Örgüt iklimi	Özerklik/kontrol, yapının derecesi, ödüllerin doğası, saygı, samimiyet ve destek
Payne ve Pheysey (1971)	Örgüt iklimi	Ticari Örgüt İklim İndeksi (BOSI)
Hellriegel ve Slocum (1974)	Örgüt iklimi	Merkezileşme, destek, yenilikçilik, akran ilişkisi, başarıma güdüsü
Waters, Batlis ve Roach, (1974)	Örgüt iklimi	Etkili örgüt yapısı, iş özerkliği, verimsiz faaliyetler, kapalı genel denetim, açık zorlayıcı çevre, yönetim/akran desteği-çalışan merkezli yönetim
Wallach (1983)	Örgüt iklimi	Örgüt İklimi İndeksi: 3 boyut Bürokrasi, yenilik, destek

Tablo 1. Örgüt İklimi Ölçekleri (Devamı)

Yazar (lar)	Kavram	Ölçek/Boyutlar
Moos (1986)	Örgüt iklimi	İş Çevresi Ölçeği İlişki boyutu: Katılım, akran uyumu, yönetici desteği Kişisel gelişim boyutu: Özerklik, görev yönelimi, iş baskısı Sistemi koruma ve değiştirme boyutu: Açıklık, kontrol, yenilik, fiziksel rahatlık
Nave (1986)	Örgüt iklimi	Örgüt İklimi İndeksi Araştırması (OCIS) İş boyutu, iletişim boyutu, yönetim boyutu, motivasyon ve etik boyutu
Jabri (1986)	Örgüt iklimi	Örgüt İklimi Ölçeği
Taylor & Bowers (1988)	Örgüt iklimi	Karar verme uygulamaları, iletişim akışı, iş organizasyonu
Schneider, Ashworth, Higgs & Carr (1996)	Örgüt iklimi	Kişiler arası ilişkilerin yapısı, bürokrasinin yapısı, iş yapısı, ödül ve destek odağı
Pathak, Chauhan, Dhar, Pestonee & Reddy (2002)	Örgüt iklimi	Başarı, genişleme, bağlanma

(Eikelenboom, 2004, s. 45-47)

Tablo 1 incelendiğinde örgütlerde çalışanların örgüt iklim algılarının farklı ölçekler kullanılarak belirlendiği görülmektedir. Bu ölçeklerin yanında Zammuto ve Krackover (1991) geliştirdikleri Örgüt İklimi Ölçeği'nde yedi boyut ortaya koymuş ve bu boyutların; grup iklimi, gelişimsel iklim, rasyonel hedef iklimi ve iç süreç iklimi olmak üzere dört iklim tipini ölçtüğünü ifade etmiştir. Bu boyutlar güven, çatışma, ahlak, ödüller, değişime direnç, lider güvenilirliği ve günah keçiliğidir (scapegoating). Hoy, Page, Smith ve Sweetland'ın (2003) geliştirdikleri okul iklimi ölçeği ise kurumsal yararlılık, meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Choudhury (2011) örgüt ikliminin birçok bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Bu bileşenlerin içinde en popüler olanı ise OCTAPACE kültürüdür. OCTAPACE kültür, açıklık, yüzleşme, güven, otantiklik, proaktif olma, özerklik, işbirliği ve deneme bileşenlerini içermektedir.

Bu ölçeklerin içinde en dikkat çekici olanlardan biri Litwin ve Stringer tarafından geliştirilen Örgüt İklimi Ölçeğidir. Litwin ve Stringer (1968), geliştirdikleri ölçekle örgüt iklimini ölçen dokuz değişken ortaya koymuştur. Örgütsel yapı, bireysel sorumluluk, ılımlı bir çalışma ortamı ve destek, ödül ve cezalar, örgüt içi çatışmalar, performans standartları, örgütsel bağlılık, risk alma ve örgütü benimseme bu ölçeğin boyutlarıdır.

Her araştırmacı, örgüt ikliminin farklı bir boyutunu ortaya koymuştur. Bu, örgüt ikliminin sadece birkaç boyutla ölçülemeyeceğinin bir göstergesidir. Araştırmacıların farklı bakış açıları örgüt ikliminin boyutlarını belirlemede oldukça önemlidir. Ertekin (1978) de örgüt ikliminin örgütün özel bir kuruluş ya da kamu kuruluşu oluşuna ve özel ya da kamusal amaca dönük oluşuna göre farklılık gösterebileceğini, bu farklılığın da örgüt ikliminin boyutlarının belirlenmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Ertekin'e göre psikolojik çevrenin karmaşıklığından dolayı, örgüt iklimi göstergeleri birkaç etkene sığmayacak kadar çok değişkeni kapsar.

2.2.2. Örgüt İkliminin Türleri

Halpin ve Croft (1963), 71 okulun katılımı ile gerçekleşen okullarda örgüt iklimi adlı araştırmalarında altı iklim tipi ortaya koymuştur. Bunlar, açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklimdir. Bu iklim türlerindeki sosyal etkileşimi de şu şekilde açıklamıştır:

Açık İklim: Grup üyelerinin sosyal ihtiyaçlarını karşılama bakımından memnun edici olan, hedeflerine doğru ilerleyen enerjik ve canlı örgütlerin iklimidir. Liderlik davranışları hem grup hem de lider tarafından kolayca ve uygun bir biçimde ortaya konur. Çalışanlar ne görev başarısı ne de sosyal ihtiyaçların giderilmesi ile ilgili orantısız bir meşguliyet içinde değildir. Her iki durumda da ortama kolayca ve neredeyse zahmetsizce elde edilen memnuniyet havası hâkimdir. Bu iklim türünün en belirgin özelliği grup üyeleri arasında sergilenen davranışların özgünlüğüdür (Halpin ve Croft, 1963).Yönetici ve öğretmenler davranışlarında samimidir. Yönetici yapı ve yönlendirme ile ilgili olduğu kadar destekleyici, düşünceli ve durumsal bağımsızlığı özendirici davranışlara da rol model olmaktadır. Hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan liderlik davranışları herhangi bir zorlama olmaksızın kendiliğinden ortaya çıkar (Sweetland ve Hoy, 2000). Taymaz (2011), açık okul iklimine sahip okullarda amaç ve politikaların

öğretmen ve yöneticiler tarafından kolayca benimsendiğini, yönetsel işlerin sorunsuzca gerçekleştiğini, öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticilerle samimi ve yakın ilişkiler kurduğunu, öğretmen ve yöneticilerin birlikte olmaktan haz aldığını, iş doyumunu, moral, güdülenme ve bağlılık düzeyinin yüksek seviyeli olduğunu, iletişim ağlarının etkili olduğunu ve öğretmen ve yöneticilerin okulun bir üyesi olmaktan gurur duyduğunu vurgulamıştır. Bu tür okullarda çatışma, münakaşa ve çekişme en alt seviyededir. Öğretmenler tam bir uyum içindedir, belli çerçeveler içinde samimidir ve moralleri yüksektir. Düş kırıklığı ve zorlukları yenebilme bakımından oldukça güçlüdür. Davranışlarında hiçbir şekilde aşırılık yoktur (John ve Taylor, 1999). Bu süreçte okul müdürünün payı oldukça yüksektir. Okul müdürü, kişiliği ile görevlerini bağdaştırır, öğretmenlerin görevlerini yapmasını kolaylaştırıcı yönetim politikaları oluşturur. Müdür duruma göre hem öğretmenlerini eleştirebilir hem de öğretmenlerin eleştirilerinden faydalanabilir (Peker, 1993).

Bağımsız İklim: Liderlik davranışları öncelikle grup tarafından sergilenir. Yöneticinin grup üzerindeki kontrolü oldukça azdır. Grup içinde ise sosyal ihtiyaçların gerçekleşmesinden doğan memnuniyet oldukça yüksektir. Fakat görevlerin gerçekleştirilmesinden doğan doyum, ihtiyaçların karşılanmasından doğan doyuma göre daha düşük seviyededir (Halpin ve Croft, 1963). Sosyal doyum ve sosyal gereksinimler yine de ön plandadır. Çalışanların morali açık iklimdeki kadar olmasa da oldukça yüksektir. Çalışanlar kırtasiyecilik gerektiren işlerle engellenmez (John ve Taylor, 1999). Bu iklimin okullara yansımada ise öğretmen okul içi çalışmalarında oldukça özgürdür. Yönetici coşkulu olmaya ve çalışkanlığa modeldir. Hem öğrenciler hem de öğretmenler okulda mutludur. Okula karşı herhangi bir dışsal tehdit veya etki yoktur. Öğretmenler çalışmaya çok istekli, öğrenciler öğrenmeye motive olmuştur (Raza, 2010). Öğretmenler hem okul içi hem de okul dışında birbirlerine destektir. Bu tür okullarda çalışan öğretmenler genellikle birlerinin ailelerini tanır ve ev ziyaretlerinde bulunur. Öğretmenler, ailesel sorunlarının çözümünde dahi birbirlerine yardımcıdır (Peker, 1993).

Kontrollü İklim: Bu iklim türü çalışan değil, yüksek düzeyde görev odaklıdır. Çalışan davranışları temelde görev başarısına göre şekillenir. Çalışanların sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışlar çok sınırlıdır. Çalışanların neşe düzeyi yüksektir ama bu neşe sosyal ihtiyaçların karşılaması oranında iş başarısına yansır. Bu iklim açık ve özerk

davranışlardan yoksundur çünkü çalışanlar orantısız bir biçimde görevde başarılı olmakla meşguldür (Halpin ve Croft, 1963). Çalışanların arkadaşlık ilişkisi kurma, yardımlaşma, birbirlerine ilgi gösterme seviyeleri oldukça düşüktür, bu yüzden çalışanların morali açık iklime göre oldukça düşüktür (John ve Taylor, 1999). Okul yöneticisi genelgeler ve emirler yağdırmakla meşguldür. Kurallar koyar ve görevlerin koyduğu kurallara dayalı yöntemlerle yapılmasını ister. Öğretmenlerin görüşleri ile kesinlikle ilgilenmez çünkü en doğru yol kendi bildiği yoldur (Peker, 1993). Zor işler, kontrollü iklimin en önemli özelliğidir. Yönetici doğrudan bir yaklaşımla öğretmenleri görevlendirir, onlarla arasına mesafe koyar ve öğrenci ve ailelerle samimiyet kurmaktan kaçınır (Raza, 2010).

Samimi İklim: Bu iklim yönetici ve çalışanlar arasındaki arkadaşlık ilişkisinden doğar. Asıl amaç sosyal gereksinimleri doyumaktır. Tüm kurallar ve ilkeler çalışanların iş yaşamlarını kolaylaştırıcı nitelikte olsa da kimse tam kapasitesi ile çalışmaz. Yöneticide aşırı anlayış duygusu hâkimdir (Peker, 1993). Sosyal gereksinimlerin giderilmesi ön plandadır. Çalışanların morali açık iklime göre orta seviyededir (John ve Taylor, 1999). Bu iklim, oldukça kişisel ve kontrolsüzdür. Örgüt üyeleri sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasından dolayı oldukça memnundur. Görevlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili sosyal kontrole çok az önem verilmektedir. Bu nedenle, neşe çok yüksek değildir, çünkü görev başarısından kaynaklanan memnuniyet oldukça düşüktür. Bu ikliminde davranışların çoğu özgün değildir (Halpin ve Croft, 1963). Bu iklim, serbest bırakıcı bir ortam oluşturur. Yönetici görev başarısı pahasına okulda samimi ortamı korumaya çalışır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu birincil görevlerini yerine getirmez. Görevini yerine getirenler ise yöneticinin okulu yönetim tarzından memnuniyetsizdir. Onlar, yönetici ve meslektaşları ile aynı görüşte değildir. Bu yüzden görevini yerine getirmeyenler bir araya gelip aynı tutum ve davranışları sergileyerek bir takım oluşturur (Raza, 2010).

Babacan İklim: Bu iklimde yönetici hem çalışanlarının iş başarısını sağlamak hem de onların sosyal ihtiyaçlarını karşılamak ister fakat bunu gerçekleştirmede pek de başarılı olamaz. Bu iklim kapalı iklime oldukça yakın bir iklim türüdür (John ve Taylor, 1999). Yönetici, çalışanların liderlik davranışları sergilemesini sınırlar ve kendisi liderlik davranışları sergilemeye çalışır. Yöneticilerin davranışları, çalışanların liderlik becerilerinden etkilenmez. Bu yüzden bu tür örgütlerde bazı liderlik davranışları hiç sergilenmez. Hem başarıdan hem de sosyal ihtiyaçların giderilmesinden kaynaklanan

memnuniyet oldukça düşüktür (Halpin ve Croft, 1963). Babacan iklimli okullarda okul yöneticisi oldukça çalışkandır ama öğretmenler üzerinde etkiye sahip değildir. Öğretmenler ve yöneticiler arasında yakınlık mevcuttur fakat yöneticinin öğretmenlerden beklentileri oldukça mantıksızdır. Yöneticiler, bir taraftan düşünceli ve enerjik davranışlar sergilerken diğer taraftan otokratik bir liderlik yaklaşımı benimsemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin çoğu, yönetici ile aralarına mesafe koymayı tercih eder. Sonuçta, öğrenciler karşılaştıkları güçlükleri ve problemleri cesaretli bir biçimde yönetici ile paylaşamaz ve aileler ancak çok gerekli olduğunda okulu ziyaret eder (Raza, 2010). Öğretmenler ise genellikle tek ya da küçük gruplar halinde çalışmayı tercih eder, büyük grup çalışmalarından ve arkadaşça ilişkilerden pek söz edilemez. Öğretmenler arasında “Müdür ne yaparsa yapsın” düşüncesi hâkimdir (Peker, 1993).

Kapalı İklim: Örgüt çalışanlarının hepsinde ilgisizlik düzeyi oldukça yüksektir. Örgüt durağandır. Neşe oldukça düşük seviyededir çünkü çalışanlar ne sosyal ihtiyaçların giderilmesinden kaynaklanan ne de görev başarısından kaynaklanan memnuniyet duygusuna sahiptir. Çalışan davranışları kesinlikle özgün değildir ve örgüt cansızdır (Halpin ve Croft, 1963). Yönetici aslında çalışanlarına başarılması gereken işleri vurgulasa da, kendi bu yönde hiçbir davranış sergilemediğinden çalışanları bu yönde motive edemez. Yönetici emredicidir ve her şeyin kendi düşündüğü doğrultuda yapılmasını ister (Peker, 1993). Bu iklimde münakaşa ve çatışma seviyesi oldukça yüksektir. Çalışanların morali, iş doyumunu ve aralarındaki samimiyet ise oldukça düşüktür (John ve Taylor, 1999). Aslında bu iklim açık iklimin karşıtıdır. Bu iklimde üretkenlik seviyesi oldukça düşüktür. Özellikle kapalı okul ikliminde öğretmen ve yönetici oldukça memnuniyetsizdir. Okul yöneticisi katı, kontrolcü, düşüncesiz, tepkisizdir ve öğretmenleri desteklemez. Bu yüzden öğretmenler sinirli ve etkisizdir. Yöneticiye karşı saygılarını kaybetmişlerdir (Raza, 2010). Bu tür okullarda başka okullara geçmeye düşünen öğretmenlerin sayısı oldukça çoktur (Peker, 1993).

Aksoy (2006) göre iş güvenliğinin olmaması, örgütün fiziki öğelerinin çalışmaya elverişli olmaması, ergonomi kurallarına uygunsuzluk, örgüt kültürünün çalışanları temsil etmemesi, karara ve yönetime katılma imkânlarından yoksunluk, hiyerarşik, katı, merkezi ve mekanik örgüt yapılarının varlığı, formel ilişkilerde uyumsuzluk, yöneticilerin ilgisizliği ve

sübjektif tutumları, sosyal ilişkilerde uyumsuzluk örgüt ikliminin kapalı olmasına yol açan çeşitli nedenlerdir.

Burton, Lauridsen ve Obel (2004) ise dört iklim tipi ortaya koymuştur. Bunlar grup iklimi, gelişimsel iklim, rasyonel amaç iklimi ve iç süreç iklimidir. Bu ayrımın temel noktası, güvenin, çatışmanın, ahlakın, ödülleri eşit dağıtmanın, değişime olan direncin, lider güvenilirliğinin ve günah keçiliğinin derecesine dayanmaktadır. Grup ikliminde içsel odak, yüksek düzeyde güven ve ahlak üzerindedir. Gelişimsel iklim daha dışa dönüktür. Güven ve ahlak duygusu yüksek olmakla birlikte değişime direnç düşüktür. Rasyonel amaç ikliminde odak nokta, dışsal başarıdır, güven ve ahlak duygusu düşüktür. İç süreç iklimi daha mekaniktir. Değişime direnç yüksek, ahlak ve güven duygusu düşüktür. Odak, içseldir ve temel amaç, işlemeyi sürdürmektir. Bu iklim türlerinin temel özelliklere göre dağılımı Tablo 2’de şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 2. Örgüt İklimi Türlerinin Temel Özelliklere Göre Dağılımı

	Grup İklimi	Gelişimsel İklimi	Rasyonel Amaç İklimi	İçe Dönük İklimi
Güven	Yüksek	Orta/Yüksek	Düşük	Düşük
Ahlak	Orta/Yüksek	Orta/Yüksek	Orta	Düşük
Ödüllerin eşit dağıtımı	Yüksek	Orta/Yüksek	Düşük	Düşük
Lider Güvenirliği	Yüksek	Yüksek	Düşük/Orta	Düşük
Çatışma	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek
Günah Keçiliği	Düşük	Düşük/Orta	Yüksek	Yüksek
Değişime Direnç	Orta/Yüksek	Düşük	Orta/Yüksek	Orta/Yüksek

(Burton vd., 2004, s. 75)

Örgüt iklimi türleri araştırmalara göre farklılık göstermesine rağmen, her araştırmacı olumlu iklimin çalışanlar açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Olumlu iklim, çalışanların iş doyumu, etkililiği ve performansı üzerinde etkili rol oynayan bir değişkendir. Bu nedenle, örgütsel etkililik açısından olumlu iklim oldukça önemlidir.

2.2.3. Örgüt İklimi ve Benzer Kavramlarla İlişkisi

Örgüt iklimi, literatürde yer alan bazı kavramlarla karıştırılabilmekte ve bu kavramlarla birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Ortaya çıkan bu karışıklığı önlemek adına örgüt ikliminin bu kavramlarla ilişkisini, benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak önemlidir.

2.2.3.1. Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü İlişkisi

Örgüt içinde kültür oluşumu belli bir zaman dilimi gerektirir ve oluşan kültürün de yok olması oldukça güçtür. Bir örgütte oluşan gelenek, görenek ve durumlara verilen tepkiler bu gelenek, görenek ve tepkilerle gerçekleşmiş başarıların dereceleri ile ilgilidir. Bir örgüt için geçmişi oldukça önemlidir çünkü örgüt kültürünü oluşumunda geçmiş, çok önemli bir etkiye sahiptir. Geçmiş deneyimler bugün örgüt için nelerin önemli olduğunu ya da olmadığını belirlemektedir. Örgüt kürünün oluşumunda kurucu kişiler de çok önemlidir. Kurucular, vizyonlarını gerçekleştirmek için kendi gibi düşünen bireylerle çalışır ve onlara davranışlarıyla örnek olur. Örgüt başarılı olduğunda başarının ana kaynağı kurucunun vizyonu olarak görülür (Çetin, 2004).

Örgütü tanımlayan geleneksel hale gelmiş düşünme, hissetme, tepki verme yolları ve örgüt çalışanlarının davranışlarına yön veren normlar, değerler ve alışkanlıklar örgüt kültürü olarak tanımlanır (Malinowski, 1990). Örgüt kültürü üç düzeyli hiyerarşik bir modeldir. En alt düzeyde bilinçsizce kabul edilen duygu ve düşünceler yer alır. Orta düzey, örgütün benimsenmiş değerleri olan strateji, hedef ve felsefeleri kapsar. En üst düzey ise örgütün yapısını ve işlemlerini içerir. Bir örgütte en görülebilir düzey bu düzeydir (Fraser, 1998). Örgüt kültürü, örgütte var olan özellikler ve toplumsal değerlerin birleşimidir ve üyeler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu etki, örgütte amaç birliğini ve amaçlara ulaşma konusunda işbirliğini sağlar. Bu anlamda örgüt kültürü, örgüt çalışanlarını bir arada tutma görevini üstlenmiştir. Örgüt kültürü birtakım öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler; amaç ve hedefler, amaç ve hedeflere ulaşmada benimsenen genel yaklaşım ve yönetim anlayışı, kuruluştaki geçmişte ve bugünkü dönemdeki önemli kişiler ve olaylar, biçimsel yapı ve bu yapıya bağlılık derecesi, çalışma ilişkileri, iletişim kanallarının çalışma yönü ve biçimi, biçimsel olmayan ilişkiler ve boyutları, motivasyon anlayışı, dış çevre ile etkileşim tarzı, örgüte özel sembol, söylem, giyim tarzı ya da kullanılan dildir (Berberoğlu, 2005).

Örgüt kültürü, bir uyum sürecidir. Örgüt kültürü ile örgütler, değişen çevre koşullarına, çevresel beklentilere uyum sağlar. Böylece dışsal uyumu, ortak normları ve değerleri oluşturur. Bu norm ve değerler çerçevesinde çalışanlar neyi nasıl yapmaları gerektiğini bilir ve çalışanların iç uyumu sağlanır (Dönmez ve Korkmaz, 2011).

Örgüt iklimi ve örgüt kültürü birçok araştırmacı tarafından birlikte ele alınmış kavramlardır. Her örgütün iklimi de kültürü de kendisine özeldir ve örgüt her ikisini de kendi geliştirir. Bir örgütün kültürü ve iklimi, örgütteki formal değerleri, oluşmuş davranış kalıplarını, bu değer ve davranış kalıplarının çalışanlarca algılanış biçimi yansıtır (Ertekin, 1978). Örgüt kültürü sosyoloji ve antropolojinin temel ilkeleri ile örgüt iklimi ise psikolojinin temel ilkeleri ile ilgili kavramlardır. Örgüt kültürü tüm örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren değer ve inançları, örgüt iklimi ise örgütte çalışan bireylerin çalışma sürecine ilişkin beklentileri ve bu beklentilerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair algılamalarının neticesinde oluşan havayı temsil eder (Karcioğlu, 2001). Literatürde en çok bilinen örgüt iklimi ve örgüt kültürü araştırmalarında kullanılan örgüt iklimi ve örgüt kültürü boyutları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Araştırmalarda Kullanılan Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü Boyutları

Örgüt kültürü araştırmacıları	Hofstede (1990)	Yetki boyutu Güç mesafesi boyutu Güvenlik boyutu Kolektivizm boyutu Sonuç yönelimi boyutu
	O'Reily ve Chatman (1992)	İstikrar boyutu İnsanlara saygı boyutu Yenilik boyutu Takım çalışması boyutu Sonuç yönelimli boyutu
	Cooke ve Rousseau (1988)	Geleneksel kültür boyutu İnsancıl kültür boyutu Kaçınma kültürü boyutu Katılım kültürü boyutu Başarı kültürü boyutu

Tablo 3. Araştırmalarda Kullanılan Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü Boyutları (Devamı)

Örgüt iklimi araştırmacıları	Litwin ve Stringer (1968)	Yapı boyutu Destek boyutu Risk boyutu Kimlik boyutu Standartlar boyutu
	Hellriegel ve Slocum (1974)	Merkezileşme boyutu Desteklenme boyutu Yenilik boyutu Akran ilişkileri boyutu Motivasyon boyutu
	Koys ve DeCotiis (1991)	Destek boyutu Yenilik boyutu Bağlılık boyutu Baskı boyutu

(Denison, 1996, s. 631)

Özgün bir örgüt kültürü, varlıklarını sürdürebilen ve rakiplerine üstünlük sağlayabilen örgütlerin önemli özelliklerinden biridir (Güçlü, 2003). Örgüt bünyesinde var olan iklim ise, örgütsel başarı açısından kültüre göre daha etkilidir ve kötü iklim kuruma zarar verebilir. Örgüt kültürü, örgüt iklimine göre daha uzun sürelidir. Kültür belirleyici, iklim değerlendiricidir. Kültür bağımsız değişken iken, iklim hem bağımlı hem de bağımsız değişken olabilir. Fakat iklim daha çok bağımlı değişken olma niteliğine sahip olduğundan daha çabuk değişebilir karakterdedir. Kültür, iklimi içine alır ve ona şekil verir. Kültürün belirlenmesi ve değerlendirilmesi iklime göre zordur. Kültür ve iklimin belirleyicileri birbirlerinden farklıdır (Karcıoğlu, 2001). Bu iki kavram arasındaki temel ayrım, örgütsel çevreye farklı bakış açıları ile bakmalarından kaynaklanmaktadır. Denison (1996) örgüt iklimi ve örgüt kültürü araştırmaları arasındaki farkı Tablo 4’te şu şekilde ortaya koymuştur:

Tablo 4. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Araştırmaları Arasındaki Farklar

Farklılıklar	Örgüt Kültürü	Örgüt İklimi
Epistemoloji	Bağlamsallaştırılmış ve idiyografik	Karşılaştırmalı ve nomotetik
Bakış açısı	Emik (üye bakış açısı)	Etik (araştırmacı bakış açısı)
Metodoloji	Nitel alan gözlemi	Nicel araştırma verileri
Analiz seviyesi	Temel değerler ve varsayımlar	Yüzeysel düzeydeki bulgular
Zamansal uyum	Tarihsel gelişim	Tarih dışı, anlık durum
Teorik temeller	Sosyal yapı; eleştirel teori	Lewinsel (Lewinian) alan teorisi
Disiplin	Sosyoloji ve antropoloji	Psikoloji
Denison (1996, s. 625)		

Bu iki kavram, birbirlerinden farklı olmalarına karşın birbirleri ile yakından ilgili kavramlardır. Örgüt kültürü örgüt iklimini içine alan bir kavram olması ile birlikte örgüt kültürü daha durağan iklim ise daha dinamiktir. Bu da iklimin örgüt için çok hassas ve önemli olduğunu göstermektedir.

2.2.3.2. Örgüt İklimi ve Örgüt Sağlığı İlişkisi

Örgüt sağlığı, ilk olarak okul iklimi ile ilgili olarak geliştirilmiş bir kavramdır ve benzetme amacı taşımaktadır. Bu benzetme ile ortaya konan öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişkilerdir. Bu benzetmeyi ilk olarak kullanan Matthew Miles'dir. Miles'e (1969) göre sağlıklı okulu sağlıklı okuldan ayıran özellikler; bulunduğu çevrede yaşamını sürdürebilmesi, uzun vadede devamlı olarak gelişmesi, sorunlarla baş etme ve yaşama yetenekleri geliştirmesidir. Sağlıklı örgütlerde, sağlıklı bireylerde olduğu gibi, örgüt içindeki birimler, birbirleri ile çatışma yaşamadan denge içinde işleyişlerini sürdürmektedir (Başaran, 1988). Bu tanımlamadan yola çıkarak örgüt sağlığı tıpkı bir canlının sağlıklı olduğunda sahip olduğu doğal özellikler gibi organların birbirleri ile çatışmaksızın görevlerini yerine getirmesini, doğal süreç içinde büyüme ve gelişme özelliklerine sahip olmasını ifade eder (Uras, 2000). Adler ve Borys (1996) sağlık örgütlerin özelliklerinden bahsederken daha çok klasik kurama karşıt özelliklere sahip örgütlerden bahsetmiştir.

Buna göre çalışanı sınırlayan, bürokrasinin hâkim olduğu, katı bir merkeziyetçiliğin olduğu, yaratıcılık, motivasyon ve kendini gerçekleştirme gibi kavramların örgüt içinde yer bulamadığı örgütler sağlıklı değildir. Sağlıksız örgütlerde çalışanlar, örgüt içinde ve örgüt dışında onaylanmayan davranışlar sergiler, kendilerini yalnızlık hisseder ve sorumluluk bilincini kaybeder. Bundan dolayı bu çalışanlar, örgüt içindeki ve dışındaki kurallara, normlara ve süreçlere kayıtsız kalır. Bu da çalışanın örgüte yabancılaşmasına ve örgütün kültürel değerlerin çalışan için anlamsızlaşmasına neden olur (Marshal, 1999). Sağlıklı örgütler, çalışanlarının gelişimine oldukça önem verir, onların gelişimi ile ilgili önleyici tedbirler alır. İnsanlarla etkili iletişim kurabilme, üst düzey sosyal ilişkiler kurma yeteneğine sahip olma ve sosyal çevreyle sıkı bağlar oluşturma sağlıklı örgütlerde çalışan bireylerin özelliklerindendir (Tutar, 2010).

Literatürde örgüt sağlığının analizini Miles on boyuttan oluşan bir modelle gerçekleştirmiştir. Miles, on boyuttan oluşan bu modeli üç başlık altında toplamıştır. Bunlar, amaç odaklılık, iletişim yeterliği, uygun güç eşitliği değişkenlerinden oluşan görev ihtiyaçları boyutu; kaynakların kullanımı, örgütsel bağlılık, moral değişkenlerinden oluşan yaşamı sürdürme ihtiyaçları boyutu; yenilikçilik, özerklik, uyum, sorun çözme yeterliği değişkenlerinden oluşan büyüme ve gelişme ihtiyaçları boyutudur (Akt. Hoy ve Feldman, 1987). Miles'in geliştirdiği bu model Hoy vd. (1991) tarafından eleştirilmiş ve örgütsel sağlık analizi için yeni bir kuramsal çerçeve ortaya konulmuştur. Oluşturulmuş yeni kuramsal çerçevenin boyutları şunlardır: örgütsel bütünlük, yönetici etkisi, saygı, çalışma düzeni, kaynak desteği, moral, işin önemi.

Hoy ve Feldman (1987) sağlıklı ve sağlıksız okulların ayrımını ortaya koymak adına kriterler belirlemiştir. Hoy ve Feldman'a göre çevresiyle uyumlu olması, okul yöneticilerinin üstlerini etkileyebilmesi, yöneticilerin öğretmenlere saygılı davranması, okul müdürünün beklentileri ve süreçleri açıkça ifade etmesi, sınıfta yeterli araç gereç olması, okul üyeleri arasındaki arkadaşlık, hoşgörü ve güven olması, okulun iş mükemmelliğini araması sağlıklı okulların özelliklerindendir. Sağlıksız okullar ise dışarıdaki etkilere oldukça açıktır ve bu etkiler okulu kolayca yıpratır. Müdürün etkililiği ve öğretmenlere verdiği destek çok düşük seviyededir. Öğretmenler birbirlerinden hoşlanmaz ve ayrı hareket eder. Okulda materyal sıkıntısı mevcuttur. Akademik başarı öğretmen ve öğrenciler için çok önemli değildir (Altun, 2001).

Örgüt iklimi psikolojik ve sosyal psikolojik disiplinlere dayanırken, örgüt sağlığı sağlıklı ilgili ve sosyal psikolojik disiplinlere dayanmaktadır. Sağlıklı bireyler süreç içinde nasıl büyür, gelişir, tüm organları üzerine düşen görevleri eksiz yerine getir ve birbirleri ile uyum içinde çalışırsa sağlıklı örgütler kuruldukları andan itibaren sürekli pozitif bir gelişim içindedir. Örgüt içindeki her birim üzerine düşen tüm görevleri eksiz tamamlar ve diğer birimlerle uyumluluk gösterir. Bu da çalışanın iş performansının artmasına, işbirliğinin desteklenmesine, çalışan ve işveren arasında uyuma, motivasyonun yükselmesine, iş doyumunun artmasına ve örgütün daha etkili olmasına katkı sağlamaktadır.

2.2.4. Örgüt İklimi Araştırma Yaklaşımları

James ve Jones (1974) örgüt iklimi ile ilgili birçok tanımdan, kavramsal çerçevelerden, önceki araştırmalardan ve ölçme yaklaşımlarından yola çıkarak üç temel örgüt iklimi araştırma yaklaşımı ortaya koymuştur. Bunlar, çoklu ölçüm-örgütsel özellik yaklaşımı, algısal ölçüm-örgütsel özellik yaklaşımı, algısal ölçüm-bireysel özellik yaklaşımıdır.

Çoklu Ölçüm-Örgütsel Özellik Yaklaşımı: Bu yaklaşıma göre örgüt iklimi, örgüte ait nitelik ve özelliklerle ölçülebilir. Örgüt iklimi demek örgüt nitelikleri dizisi demektir. Bu yaklaşım, örgütün sahip olduğu kendine özgü iklim niteliklerinin, diğer örgütlerin iklim niteliklerinden tamamen farklı olduğunu varsaymaktadır. Yaklaşımın dayanak noktası, çalışanların algılarından çok örgüttür. Örgüt, çalışanların davranışlarındaki dalgalanmadan etkilenmez (Riggle, Edmondson ve Hansen, 2007). Forehand ve Glimer (1964) bu yaklaşımı Tablo 5’te şu şekilde özetlemiştir:

Tablo 5. Çoklu Ölçüm-Örgütsel Özellik Yaklaşımı Özellikleri

Örgüt ikliminin değişenleri	Boyut, yapı, sistem karmaşıklığı, liderlik stilleri, amaç yönetimi
Araştırma modeli	Alan araştırması Deneyisel araştırma
Ölçüm yönetimi	Bireysel algı Amaç endeksleri

(Forehand ve Glimer, 1964, s. 371)

Çoklu ölçüm-örgütsel özellik yaklaşımı, literatürde kullanılmasına rağmen, çalışanların iklime katkılarını göz ardı ettiği için bu yaklaşımın kullanıldığı çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu yaklaşımın kullanılarak yapılmış çalışmalar Tablo 6’da şu şekilde sıralamıştır (Kundu, 2007):

Tablo 6. Çoklu Ölçüm-Örgütsel Özellik Yaklaşımını Kullanan Araştırmalar

Alan	Çalışmalar	Araştırmacı(lar)
Örgütsel Model ve Taksonomi	Blau-Scott ve Etzioni’nin tipolojisinin incelenmesi	Hall, Haas ve Johnson (1967)
	Örgütsel Boyut ve üye katılımı: Alternatif açıklamalar üzerine ampirik testler	Indik (1965)
	Kontrol, iletişim, ödül, çatışma, liderlik gibi farklı örgütsel süreçler üzerine çalışmalar	Katz ve Kahn (1978)
Örgütsel Bağlam	Örgüt ve çevre	Lawrence ve Lorsch (1967)
	Örgüt yapısının oluşumu	Purge et al. (1967)
	Endüstriyel örgütler	Woodward (1965)
Örgütsel Yapı	İş tutum ve davranışları ile ilgili örgütün yapısal özellikleri	Porter ve Lawler (1965)
	Örgüt yapısını boyutları	Pugh, Hickson, Hinings ve Turner (1968)

(Kundu, 2007, s. 102)

Bu yaklaşım çalışanların iklime katkısını göz ardı etmesine rağmen, diğer iki yaklaşım, çalışan algısının örgüt ikliminin şekillenmesinde hayati öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Algısal Ölçüm-Örgütsel Özellik Yaklaşımı: Bu yaklaşıma göre örgüt iklimi, örgütsel tutumu ve örgüt içindeki baskın kişilerin algılarını birleştiren bir dizi algısal değişkenden oluşmaktadır. Bu yaklaşım örgüt iklimini dört boyutta incelemiştir. Bunlar, bireysel sorumluluk, çalışan bağımsızlığı, kural oryantasyonu ve bireysel girişimleri harekete geçiren fırsatlar faktörlerini içeren bireysel özerklik boyutu; örgütsel yapı, yönetsel yapı ve yöneticiye yakınlık faktörlerini içeren ve pozisyonundan etkilenen kıdem yapısı boyutu;

ödülleri, terfilerle ilgili memnuniyet-başarı yönelimi, kar ve satış yönelimi faktörlerini içeren ödül yönelimi boyutu; yönetsel destek ve samimiyet faktörlerini içeren düşünce, destek ve samimiyet boyutudur (Riggle vd., 2007). Bu yaklaşım kullanılarak yapılmış çalışmalar Tablo 7’de şu şekilde sıralanmıştır (Kundu, 2007):

Tablo 7. Algısal Ölçüm-Örgütsel Özellik Yaklaşımını Kullanan Araştırmalar

Alan	Çalışmalar	Araştırmacı(lar)
Algısal ölçüme dayalı özgün iklim boyutlarının tanımlanması	Yönetsel davranış, performans ve etkililik	Campbell (1970)
Örgüt ikliminin etkilediği iş performansının ve memnuniyetinin algısal ölçümü	Örgüt ikliminin yönetsel iş performansı ve memnuniyeti üzerindeki etkisi	Pritchard ve Karasick (1973)
Algısal tanımlamalar ve örgüt ikliminin ölçümü	Örgüt iklimi ile ilgili bir not	Guion (1973)

(Kundu, 2007, s. 103)

Örgütsel tutuma dayalı bu yaklaşımın en önemli sınırlılığı, tutum ve davranış bağlamında gerçek ve algılanan durumlar arasında önemli farklar olabilme ihtimalini göz ardı etmesidir.

Algısal Ölçüm-Bireysel Özellik Yaklaşımı: Bu yaklaşım örgüt iklimini bireysel ve algısal olarak ölçmektedir. Bu yaklaşıma göre; çalışanlar, iş ortamını ve bu ortamda psikolojik olarak kendileri için neyin önemli olduğunu değerlendirir. Bu yaklaşım, gerçek olaylara ve bu olaylar arasındaki etkileşime dayalı değerlendirme sürecidir. Örgütsel araştırma alanında en popüler yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Schneider ve arkadaşları örgüt iklimi araştırma alanında bu yaklaşımı en çok kullanan araştırmacılarıdır. Onlara göre örgüt iklimi, bireyler tarafından evrensel olarak oluşturulmuş örgütsel çevre ile ilgili algılama biçimidir (Riggle vd., 2007). Bu yaklaşım kullanılarak yapılmış çalışmalar Tablo 8’de şu şekilde sıralanmıştır (Kundu,2007):

Tablo 8. Algısal Ölçüm-Bireysel Özellik Yaklaşımını Kullanan Araştırmalar

Alan	Çalışmalar	Araştırmacı(lar)
Bireysel algı aracılığı ile örgüt ikliminin ölçülmesi	Çalışma iklimi kavramının ortaya konması: Roma Katolik piskoposluk rahipleri arasında bir araştırma	Schneider ve Hall. (1972)
Örgüt ikliminin bireysel değişkenleri ve durumsal değişkenleri arasındaki ilişki	Örgüt ikliminin ve bireysel değer sistemlerinin iş doyumu üzerindeki çoklu etkisi	Friedlander ve Margulis (1969)
Algısal ölçüm-bireysel özellik yaklaşımına eleştirel bakış	Örgüt ikliminin ölçülmesi ile ilgili bazı problemler	Joannesson (1973)

(Kundu, 2007, s. 105)

Her üç model kullanılarak yapılan çalışmalarda, araştırmacılar ölçüm tekniklerine odaklanarak, kavramsal modelleri ve yapıları tamamen göz ardı etmişlerdir. Bu durumda yapılması gereken önemli şey, modelin açıkça tanımlanması ve sınırlılıkların ortaya konmasıdır. Bununla birlikte, iklim araştırmalarında çalışan algısı oldukça önemli olduğundan bu araştırma, algısal ölçüm-bireysel özellik yaklaşımı kullanılarak desenlenmiştir.

2.3. Okul İklimi

Örgüt iklimi, birçok farklı örgüt türünde araştırma konusu olmuş bir kavramdır. Bu örgütlerden biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında yapılan iklim çalışmaları okul iklimi adı altında tartışılmıştır. Anderson (1982) göre okul iklimi, örgüt iklimi içinde yer almasına ve örgüt iklimine ait teori ve metotları kullanmış olmasına rağmen, okul iklim araştırmaları konu olarak diğer iklim araştırmalarından farklıdır. Eğitim örgütleri, diğer örgütlerle karşılaştırıldığında kendine özgü yanları olan bir örgüttür. Bu yüzden eğitim örgütlerinin amaçlarını tanımlamak, ticari örgütlerin amaçlarını tanımlamaktan daha zordur. Ticari örgütlerde yer alan kârlılık, ürün çeşitliliği ve çıktı kalitesini artırma gibi kavramların okullardaki tam karşılığını açıklamak oldukça güçtür. Eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir. Bu yüzden amaçların eyleme dönüştürülmesi kolay olmamaktadır (Aydın, 2012). Ticari ve kamusal alanda hizmet veren örgütler açık bir genel

amaca sahiptir. Örneğin, hastane örgütünün genel amacı tedavidir. Eğitim kapalı bir kavram olmasından dolayı içine istenilen her şey katılabilmektedir (Handy ve Aitken, 1990). Eğitim, insanlarla doğrudan ve yakından ilgilenen bir hizmettir. Okulun temel amacı bireylere var olan kültürel birikimi aktarmak ve onların yaratıcılık yeteneğini geliştirmektir. Okullar, hiçbir şekilde toplumun özelliklerini ve beklentilerini göz ardı edemez. Tüm bu özellikler, eğitim örgütünü diğer örgütlerden ayırmaktadır.

Fisher ve Fraser (1990), okul çevresi ile ilgili çalışmaların çok önemli olduğunu çünkü bu çalışmaların okul içindeki üretkenliğe, memnuniyete, okul işleyişinin anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında okul iklimi önemlidir ve yönetici-öğretmen ilişkilerini de içerir. Johnson ve Stevens (2006) okul iklimini okul çevresi ya da okulun öğrenme çevresi olarak; Hoy (1990) okuldaki kolektif davranış algılarına dayanan, katılımcılar tarafından algılanan ve onların davranışlarını etkileyen okul çevresine ait nispeten kalıcı özellikler olarak; Green (2009) ise okuldaki tüm paydaşların okulla ilgili algıları olarak tanımlamıştır. Okulla ilgili bu algılar, formal örgüt, informal örgüt, katılımcıların kişilikleri ve örgütsel liderlikle şekillenir.

Tüm bireyler gibi okullarda kendine ait karakteristik özelliklere ve iklime sahiptir. Okul iklimi, bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki her bireyin davranışlarını etkileyen okulun iç çevreyle ilgili niteliklerdir (Hoy ve Miskel, 1987). Okul iklimi, iletişim modelleri, uygun davranış normları, işlerin yapılış biçimleri, rol ilişkileri, rol algıları, etki, yaptırım ve ödül gibi faktörleri içerir (Welsh, 2000).

Peterson ve Skiba (2001) okul iklimini öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların zaman içinde kazandıkları okul çevresi ile ilgili duygular olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda kendilerini rahat hissetme dereceleri, öğrenmeyi ve güven duygusunu destekleyen ortamlar okul iklimini etkiler. Halderson, Kelley, Keefe ve Berge (1989), ikliminin okuldaki öğrenci üretkenliğini ve memnuniyet seviyesini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyen aracı değişken olarak görülmesi gerektiğini söylemiştir.

Her örgütün kendisini diğer örgütlerden ayıran bir kişiliği olduğu gibi okulların da bu kişiliği ikliminde ortaya çıkar. Okulun iklimi aynı zamanda okulun kimliğidir (Bursalıoğlu, 2000). Olumlu ve açık bir okul iklimi oluşmasında en büyük sorumluluk okul yöneticilerine aittir. Yöneticiler çoğu zaman karşılaştıkları olayların karmaşıklığından

dolayı, karar verme, planlama gibi yönetsel süreçleri başkalarının desteği olmaksızın sonuçlandıramaz. Bu, yöneticinin çalıştığı örgütü ve örgütte oluşan iklimi bilmesi ve çözümlemesi zorunluluğunu ortaya çıkarır (Güçlüol, 1985). Bir liderin birincil sorumluluğu besleyici ve şefkatli bir iklim oluşturmaktır. Bu yüzden etkili okul yöneticileri, okulda pozitif iklim oluşturmak için öğretmen, öğrenci, aile ve toplumdan oluşan okulun tüm paydaşları tarafından benimsenmiş net bir vizyon doğrultusunda hareket etmek zorundadır (Green, 2009).

Araştırılmak istenen konuya bağlı olarak okul iklimi, araştırmalarda birkaç şekilde incelenebilir. Öncelikli amaç okuldaki şiddeti azaltmaksa, okul iklimi öğrenci güvenliğini ya da okulun sosyal ve fiziksel çevresinde oluşan güvenlik duygusunu ifade eder. Bu açıdan bakıldığında olumlu okul iklimi, öğrenme için elverişli çevre anlamına gelmektedir. Buna karşın öncelikli amaç zorbalık ve yabancılaşmayı azaltmaksa okul iklimi aidiyet duygusunu ve benlik saygısını kavramsallaştırmayı ifade eder. Eğer amaç öğrenci başarısı ise okul iklimi, öğrenmeyi ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyen akademik çevre olarak görülür. Gerçekte okul iklimi, öğrencilerin öğrenme ve gelişimleri için elverişli ortamlar yaratmak için gerekli olan fiziksel, sosyal ve akademik süreçleri kapsar (Best Practice Briefs, 2004).

Halpin ve Croft (1963) okul iklimini tanımlamak için bir ölçek oluşturmuştur. Daha sonra Hoy ve Clover (1986) tarafından geliştirilen ve okul iklimi ortaya koyan bu ölçek, okul iklimine farklı bir bakış açısı kazandırılması bakımından önemlidir (Scherman, 2002). Ölçek, 42 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların üçü öğretmen davranışlarını diğer üçü ise yönetici davranışlarını ölçmektedir. Müdür davranışları; destekleyici, yönlendirici ve sınırlayıcı davranış boyutları ile öğretmen davranışları ise profesyonel, samimi ve ilgisiz davranış boyutları ile incelenmiştir. Destekleyici boyut, öğretmenlerin olumlu davranışlarını takdir eden, mesleki gelişimlerine önem veren, öğretmenlere saygı gösteren müdür davranışlarını; yönlendirici boyut, öğretmenlerin davranışlarını ve yaptıklarını yakından takip eden müdür davranışlarını; sınırlayıcı boyutta da öğretmenlerin davranışlarına ve yaptıklarına karşı çıkan müdür davranışlarını içermektedir. Profesyonel boyut, birbirlerine saygı ve anlayış çerçevesinde davranan öğretmen davranışlarını; samimi boyut, birbirlerine arkadaşça davranan ve sosyal destek

sağlayan öğretmen davranışlarını; ilgisiz boyut, olumsuz eleştirileri ve mesleki içerikten uzak öğretmen davranışlarını içermektedir (Hoy vd., 1991).

Teddlie ve Stringfield (1993) sosyal çevrede var olan okul iklimi değişkenlerinin tam anlamıyla sınırlanamayacağını ifade etmiştir. Öğrencinin akademik boş vermişliği, öğrencinin öğretmenden beklentileri ve akademik normları algılayışı; öğretmenin yetenekleri, öğretmenin öğrencilerinden beklentileri; beklentileri karşılamaya yönelik öğretmen ve öğrenci çabaları; kaliteli eğitime ilişkin aile beklentileri, okulda var olan kalite algısı ve yöneticinin bu algıyı geliştirme çabaları bu değişkenlerden bazılarıdır.

Okul içindeki oluşan iklim ilişkiseldir. Okul iklimi, öğretmenlerin öğrenciyi motive etmesi ve onlarda pozitif tutum yaratması sonucunda öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşan ortak bağıdır. Pozitif bağlanma sonucunda da, anlamlı öğrenci öğrenmeleri gerçekleşmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler kendilerini rahat, değerli ve güvende hissettiklerinde, pozitif okul iklimi oluşmuş ve öğrenme sürecinde motivasyon ve başarıya dönüşecek duygusal bağlar kurulmuş olur (Pepper ve Thomas, 2002). Balcı (1993), etkili okul değişkenlerini sıralarken öğrencilerin öğrenme süreçlerini hesaba katan bir iklim oluşturulmasına da değinmiştir. Özdemir, (1997) okulun uygun iklimine sahip olmasını etkili okulun özellikleri arasında göstermiştir. Stewart (2003), olumlu okul iklimini okulda oluşan problemlerin çözümünde öğretmen ve yöneticilere yardımcı bir araç olarak görmektedir. Okul iklimini destekleyici ve özenli bir hale getirmek için, tüm paydaşlar ve yöneticiler arasında etkili bir işbirliği oluşturulmalı ve öğretmen öğrencileri ile açık kurallar ve ilkelerle belirlenmiş güvenilir ilişkiler kurulmalıdır.

Okul iklimi, okul kültürüne göre belirgin ve okunması kolaydır çünkü okul iklimi aileler, personel, öğretmen ve öğrenciler tarafından ifade edilen okulla ilgili tutum ve duygulardır. Okul kültürü derin bir değişimi başlatmak için tartışılan bir kavramken, okul iklimi, okul reformlarını ve akademik başarıyı geliştirmek için tartışılan bir kavramdır. Okul ikliminin, karakter eğitimi sunmak ve okulda yapılan zorbalıkları ve çatışmaları azaltmak için kullanılan önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Best Practice Briefs, 2004). Tüm bu tanımlamalardan yola çıkan Çalık ve Kurt (2010) okul iklimi ile ilgili üç temel niteliği şu şekilde ortaya koymuştur: Okul iklimi, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine, okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliğine ve başarı beklentisine odaklanmıştır. Okul ikliminin belirlenmesinde yönetici ve öğretmen davranışları oldukça

önemlidir. Yönetici ve öğretmenlerin davranışları sonucu oluşan iklim tipleri Tablo 9’da şu şekilde tanımlanmıştır:

Tablo 9. Okul İklim Tipleri

Müdür Davranışları			
		Açık	Kapalı
Öğretmen Davranışları	Açık	Açık iklim	Bağlı iklim
	Kapalı	Çözülmüş iklim	Kapalı iklim

(Hoy ve Miskel, 1987 s. 194)

Açık iklimde hem öğretmenler kendi arasında hem de yöneticiler öğretmenlerle samimi ilişkiler içindedir. Ortama işbirliği hâkimdir. Bağlı iklimde yönetici katı ve otoriter olmasına rağmen öğretmenler yine de verimlidir. Çözülmüş iklimde yönetici liderlik özellikleri gösterirken öğretmenler yöneticilerin liderlik teşebbüslerini sabote eder. Kapalı iklimde yönetici katı, kısıtlayıcı ve kontrollüken; öğretmenler toleranssız, ilgisiz ve yöneticiye karşı şüphelidir (Hoy ve Miskel, 1987).

Yapılan çalışmalar okul ikliminin çok farklı faktörlerden oluştuğunu göstermiştir. Freiberg (1998), çeşitli okul ve sınıf iklimi faktörlerinin etkileşimi sonucunda okuldaki tüm bireylere optimum düzeyde öğrenme ve öğretme olanağı sağlayan bir ortam oluşturabileceğine dikkat çekmiştir. Okul iklimi pozitif ve sağlıklı okul ortamları yaratmak için oldukça önemlidir. Okul iklimini etkileyen faktörler, öğrenci başarısını, destekleyici ve harekete geçirici çevreyi, öğrenci merkezli çevreyi, bir dizi olumlu beklentiyi, dönüt sistemini, ödül sitemini, aile olgusunu, ailelere ve topluma yakınlığı, güçlü iletişim sistemini ve güven duygusunu içerir. Peker (1993) okul ikliminin boyutlarını öğretmen davranışları ve yönetici davranışları olarak ikiye ayırarak ele almıştır. Çözülme, engellenme, moral, samimiyet boyutlarını öğretmen davranışlar özellikleri, yüksekte bakma, yakından kontrol, kendini işe verme, anlayış gösterme boyutlarını da yönetici davranış özellikleri olarak ele alınmıştır. Howard, Howell ve Brainard (1987) okul iklimi ile ilgili önemli unsurları, sürekli akademik ve sosyal gelişme, saygı, güven, yüksek ahlak, bağlılık, girdi için fırsatlar, yenilenen okul ve samimiyet şeklinde sıralamıştır. Halpin ve

Croft (1963) örgüt iklimi ölçeğini okula uyarlamıştır ve örgüt iklimi değişkenlerinin okula yansımalarını Tablo 10’da şu şekilde ifade etmiştir:

Tablo 10. Halpin ve Croft’ın Örgüt İklimi Ölçeğinin Okul İklimine Uyarlanması

Halpin ve Croft’ın Örgüt İklimi Ölçeği				Okul İklimi Ölçeği
İklim	Yüksek	Orta	Düşük	Değişkenler
Açık	Neşe Güven Saygı	Samimiyet	Engelleme Çözülme Mesafe koyma Ürün odaklılık	Destekleyici liderlik Yüksek motivasyon Yukarı, aşağı ve yatay iletişim Öğrenci, öğretmen, yönetici ilişkileri
Özerk	Neşe Samimiyet Mesafe koyma Güven	Saygı	Engelleme Çözülme Ürün odaklılık	Karar vermede öğretmen katılımı Öğretmen, öğrenci ve yönetici kararları ile belirlenen örgütsel hedefler
Kontrollü	Engelleme Çözülme Ürün odaklılık	Güven Mesafe Koyma Neşe	Çözülme Samimiyet Saygı	Bireysel kontrolü destekleyen yönetici Yüksek performans Sınırlı destekleyici liderlik
Samimi	Çözülme Samimiyet Saygı	Güven Neşe	Engelleme Mesafe Koyma Ürün odaklılık	Düşük motivasyon Temelde aşağıdan yukarıya iletişim Öğrenci, öğretmen, yönetici ilişkilerinde sınırlılık
Babacan	Çözülme Ürün odaklılık	Güven Saygı	Engelleme Samimiyet Neşe Mesafe koyma	Yöneticiler tarafından belirlenen örgütsel amaçlar Karar vermede öğretmen katılımının sınırlılığı
Kapalı	Engelleme Çözülme Mesafe koyma Ürün odaklılık	Samimiyet	Neşe Güven Saygı	Öğretmen ve öğrenci üzerinde yönetici kontrolü düşük performans

(Halpin ve Croft, 1963)

Taymaz (2011) okul iklimi öğelerinin birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür olduğunu belirtmiştir. Bireyler; örgüt içinde ihtiyaçları, beklentileri, güdülerini olan ve çalışmalara katılan kişilerdir. Ekoloji; örgütün tesis, bina araç ve teknoloji gibi fiziki ve maddi kaynaklardır. Sosyal sistem; girdi, üretim, çıktı gibi alt sistemlerden kurulu yapıdır. Organizasyon; örgütte ilişkiler, etkileşim, uyum ve görev ve yetkilerin dağılımıdır. Kültür ise örgütteki insanların inançları, normları, değerleri, duyguları, algıları ve tutumlarıdır. Okul iklimi ile ilgili tüm veriler, okul ikliminin örgüt iklimi içinde yer almasına rağmen

okulun yapısı, vizyonu, misyonu ve örgütsel ilişkileri çerçevesinde diğer örgütlerde oluşan iklim süreçlerinden de ayrılabilceğini ortaya koymaktadır.

2.3.1. Yöneticilerin Okul İklimi Üzerindeki Etkisi

Geçmişten günümüze gelindiğinde okul yönetimi süreçlerinde meydana gelen değişim, okul müdürlerinin rollerini etkilemiştir. Okul müdürü, mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren, geleneksel, otokratik bir okul müdürü rolünden çok, okulunun misyonu, vizyonunu ve stratejik hedeflerini belirleyerek okulda işbirliği ortamını ve yönetim anlayışını geliştiren ayrıca bunlara okulca ulaşabilmek için nasıl davranılması gerektiğinin hesabını yaparak okul iklimini buna göre oluşturan roller üstlenmektedir (Yavuz, 2006).

Okul müdürü, okul ikliminin öncelikli belirleyicilerindendir. Mason (2005) yönetici davranışlarının öğretmen ve öğrenci davranışlarını şekillendirdiğini, yöneticinin karmaşık, sessiz, sakin davranışlar sergilediğinde öğretmen ve öğrencilerin de bu davranışlara göre hareket ettiğini vurgulamıştır. Bu yüzden okulun temel yapı taşı olan okul müdürü iklimi geliştirmek için iletişime önem vermesi ve öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel arasında iletişim çemberi oluşturmada liderlik etmesi gerekmektedir.

Okul müdürünün liderlik davranışları okul ikliminin şekillenmesinde önemli rol oynar. Greene (1994) okul müdürlerinin sergilediği dönüşümcü liderlik davranışlarının destekleyici doğasının olumlu okul iklimi oluşumuna katkı sağladığını vurgulamaktadır. Okul iklimine karşı duyarsız olan müdürler, genellikle okul iklimini yönlendirecek bilgi ve beceriye sahip değildir. Bir okul müdürü için okul iklimini şekillendirmenin ilk aşaması, okul iklimi kavramının önemini kavramasıdır (Stronge ve Jones, 1991).

Katılımcı yönetim anlayışı, okul iklimine olumlu katkı sağlamaktadır (Monteith, 1989). Öğretmenlerle işbirlikçi ilişkilerini geliştiren müdürler, okulda güven ortamının oluşmasına ve okul kaynaklı bariyerlerin yıkılmasına yardımcı olur. Okul müdürü, öğretmenlerin gelişimlerini ve öğrencilerin öğrenme ortamlarında etkili olmalarını destekleyerek okul iklimine olumlu katkı sağlar (Mason, 2005). Okul müdürünün bu davranışlarının belirlediği atmosfer öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve okuldaki diğer personele yansır (Korkmaz, 2007). Okul iklimine en olumsuz etki bürokratik karar verme sürecidir. Yukarıdan aşağı karar verme yapısı, katılımı, esnekliği ve memnuniyeti

zayıflatır. Diğer taraftan okul iklimi de yönetici etkililiğinin önemli belirleyicilerindendir (Franklin, 1975). Bu da okul iklimi ve yönetici etkililiği arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul etkililiği, okul iklimi ve öğrenci başarısı ile ilgili çalışmalar, okuldaki iyi oluşumların yönetici kalitesi ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Scott, 2002). Barth (1990) okul müdürleri ile ilgili yapılan araştırmalardan çıkan sonuçları şu şekilde özetlemiştir: Okul müdürü iyi bir okulun en önemli ögesidir. Eğitim programlarının kalitesi okul müdürüne bağlıdır. Okul müdürü, öğretmenlerin işinde ilerlemesinin ve yerinde saymasının en önemli nedenidir. Okul müdürü, okul ikliminin belirlenmesindeki en etkili faktördür. Okul ancak iyi bir yönetici ile etkili hale gelebilir. Coleman (1984), okullarında olumlu iklimin hâkim olduğu yöneticilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: Öğrenci ve öğretmenleri cesaretlendirir ve motive eder, akademik başarı odaklıdır, amaçlarını gerçekleştirmek için sosyal zıtlıklardan faydalanır, öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmesini sağlar. Bu sonuçlar, okul müdürünün okulun temel yapı taşı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden okuldaki pozitif ve negatif süreçler öncelikle okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul ikliminin olumlu algılanması, okul müdürünün sergilediği davranışlarla oldukça yakından ilişkilidir.

2.4. Örgüt İklimi Araştırmaları

Örgüt iklimi araştırmaları, iklimin iş doyumu, performans, iletişim, güçlendirme, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, karara katılma gibi değişkenlerle arasında olumlu; zorbalık düzeyi, tükenmişlik, kaygı düzeyi ve hiyerarşi gibi değişkenlerle de olumsuz ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Örgüt iklimi, çalışanların algıları ile yakından ilişkilidir. Payne ve Mansfield (1973) örgüt ikliminin oluşumunda örgüt ve birey arasındaki bağlantıyı araştırdığı çalışmada, çalışanlarının olaylar karşısında sergilediği tutumla bireylerin genel algı, tutum ve davranışları arasında kavramsal bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Drexler (1977) ise iklimin örgüte özel olduğunu, aynı örgütün farklı bölümlerinde iklimsel farklılıklar olmasına karşın, bölümsel etkinin örgütsel etkinin yanında zayıf kaldığını vurgulamıştır. Ensari ve Zembat (1999) Marmara Üniversitesi'nde gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, var olan iklimden memnun olunmadığına ve iklimin daha olumlu olması

gerektiğine ilişkin genel bir algı tespit etmiştir. Çalışmaya katılan bireyler arasında da okul iklimi algısı bakımından farklılıklar mevcuttur. Öğrenciler okul iklimini en olumsuz bulan grupken, öğretim elemanları okul iklimine ait beklentileri en yüksek olan gruptur.

Örgüt iklimi, bazı demografik değişkenlerle yakından ilişkilidir. Doğan (2012) lise öğrencilerinin okul iklim algılarını araştırdığı çalışmada, öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri ile sınıf düzeyi, aile birey sayısı, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. İlişki, ilgili değişken düzeylerinin atışı ile olumlu okul iklimi algı düzeylerinin de arttığı yönündedir. Okul iklimi konusundaki görüşler cinsiyet değişkenine göre de farklılaşmakta, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre öğrenciler arası ilişkiler boyutunda okul iklimini daha olumlu değerlendirmektedir.

Örgüt ikliminin öncelikli belirleyicisi yöneticilerdir. Yapılan araştırmalar (Doğan, Uğurlu ve Zorlu, 2013; Kullar, 2011; Hawkins, 2001; Mason, 2005; Nirupama ve Rana, 2010; Pepper ve Thomas, 2002; Şentürk ve Sağnak, 2012; Tirella, 1997), yönetici davranışları ile iklim arasında güçlü ve olumlu bir ilişki ortaya koymaktadır. Yönetici davranışları okul ikliminin açıklığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden otoriter ve demokratik okul müdürlerinin okul iklimine katkısı farklı yöndedir. Otoriter yönetici davranışları ve güçlendirme, iletişim, işbirliği ve etkililik boyutları arasında olumsuz bir ilişki mevcutken, demokratik yönetici bu süreçlere olumlu katkı sağlamaktadır. Otoriter davranışlar, okul iklimini olumsuz etkilemekte, yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile bu olumsuzluk ortadan kalkmakta ve öğrenme-öğretme ortamına olumlu katkı sağlamaktadır. Daha destekleyici olan ve direktiflerini sınırlı tutan okul yöneticileri, olumlu okul ikliminin oluşumunda oldukça etkilidir. Okul müdürlerinin sergilediği yönetsel liderlik davranışları, olumlu okul iklimi oluşumunda önemli katkı sağlamasının yanında öğrencilerin akademik başarısını da arttırmaktadır. Bunun nedeni, olumlu okul ikliminden dolayı mesleki doyum sağlayan öğretmenlerin, öğrenci başarısını daha çok sahiplenmesi ve okul hedeflerine ulaşmada daha gayretli olmasıdır. Okul müdürü bu koşulların oluşmasında önemli rol oynar. Yönetici, öğretmenleri işbirliğine ve profesyonel olarak birlikte çalışmaya teşvik etmelidir. Çalışmalarda, okul ortamında kabul edilmiş ve pozitif destek sağlanmış öğretmenlerin okul iklim algılayışlarının daha olumlu olduğu, yardım

alamayan ya da yardıma ihtiyacı olduğunda desteklenmeyen öğretmenlerin okul iklimini algılayışlarının ise olumsuz olduğu saptanmıştır.

İklim ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalarda (Downey vd., 1974; Priedlander ve Margulies, 1969; Taylor ve Tashakkori, 1995) okul ikliminin öğretmenler doyumu arttırmada sürecinde kilit noktası olduğu vurgulanmıştır. Elverişli ve çalışanlara uygun bir örgüt iklimi, iş doyumunu arttırıcı niteliktedir. Bununla birlikte, örgüt iklimi ve iş doyumu arasındaki ilişki iklim çeşitlerine ve iş doyumu ölçümüne göre çeşitlilik gösterir. Bireyler tarafından oluşturulan değerler, iklimi ve iş doyumunu daha ılımlı hale getirir. Bu süreç de, örgüt iklimi ve iş doyumu arasında güçlü bir ilişki oluşturur. James ve Jones (1974) iklim ve iş doyumu arasında dinamik bir ilişki olduğunu ve bu değişkenlerin ilgili enformasyonları farklı kaynaklardan sunduğunu belirtmiştir. İklim, genellikle memnuniyet tarafından manipüle edilmiş açıklayıcı bilgiler sunarken, iş doyumu ise değerlendirici enformasyona ulaşır.

İklim ile yakından ilişkili olan bir diğer değişken ise çalışan performansıdır. Birçok araştırmada (Campbell, Dunnette, Lawler ve Weick, 1970; Hellriegel ve Slocum, 1974; Halis ve Uğurlu, 2008; Raza, 2010; Pritchard ve Karasick, 1973), olumlu iklim ve çalışanların performansları arasında olumlu ve güçlü bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Bu da bir örgütün başarılı olabilmesi için örgüt ikliminin en önemli faktörlerden biri olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

İklim ve örgütsel bağlılık arasında güçlü ve olumlu bir ilişki mevcuttur. İklim ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar (Korkmaz, 2011; McMurray, 2004; Riehl ve Sipple, 1996) örgütsel bağlılık seviyesinin yüksek olduğu örgütlerde örgüt ikliminin de olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, yirmi yıl ya da daha fazla mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin mesleklerine daha bağlı oldukları, sınıfta kullanılan öğretimsel yaklaşımların farkında oldukları, yöneticinin ihtiyaç ve ilgilerine daha duyarlı oldukları saptanmıştır. Böylece öğretmenler ne kadar uzun süre mesleki deneyimlere sahiplerse, okul iklimine bakışları da o derece olumludur. Çünkü öğretmenlerin hedef bağlılığı okulun genel iklim özellikleri ile ilgilidir. Ahlak, işbirliği ve liderlik gibi öğretmen özelliklerinin de okul iklimi ile etkileşim içindedir.

Okul içinde oluşan olumlu iklim, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen önemli bir değişkendir (Goodman ve Syvante, 1999; Samancı, 2006). Örgüt iklimi ve karara katılım süreçleri arasında da olumlu bir ilişki mevcuttur. Acet (2006) ilköğretim okullarında örgüt iklimi ve karara katılım süreci arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin okul iklim algıları ve okul müdürlerinin karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili algıları olumlu yönde arttıkça, yöneticilerin karar verme becerilerine ilişkin algıları da olumlu yönde artmaktadır.

Örgüt iklimi ve iletişim arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar (Muchinsky, 1976; Watkins, 1968) bu iki değişken arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmalara göre; en tutarlı ilişki, örgüt iklimi ile iletişim ölçeğinin güven ve etki boyutları arasındadır. Güven ve etki boyutuyla, örgüt iklimi ölçeğinde çalışanların yönetimi tanımlama şeklini ifade eden örgüt ve yönetime karşı takınılan duygusal tavır boyutu arasında güçlü ve pozitif bir ilişki vardır. İletişimin yatay ve dikey yönlülük boyutu ile de örgüt iklimi arasında kuvvetli bir ilişki saptanmıştır. Örgütte olumlu iletişimin olduğunu düşünen bireyler, örgütün psikolojik çevresine, yönetime, örgütü tanımlama süreçlerine karşı da olumlu tutum içindedir. İletişim ölçeğinin doğruluk boyutu ile örgüt ikliminin boyutları arasında negatif bir ilişki mevcutken, yatay yönlü iletişimle arasındaki ilişki pozitifdir. Personel sayısının fazla olduğu okullarda çalışanlar meslektaşları ile iletişim kurmak için daha az fırsat bulmaktadır. Daha küçük okullarda işbirliği fırsatı daha fazla olduğundan öğretmenlerin bir bütün olarak hareket etmeleri daha kolaydır.

İklim, güçlendirme değişkenini de olumlu yönde etkilemektedir (Keleş, 2008; Short ve Rinehart, 1993). Risk almayı destekleyen, cesaretlendirici ve ılımlı bir çalışma ortamıyla çalışanların güçlendirme algıları arasında pozitif bir ilişki vardır. Çalışmalar, güçlendirilmiş öğretmenlerin çatışma çözümüne ve grup süreçlerine karşı daha duyarlı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin güçlendirme algıları ve okul iklimi algıları doğrudan ilişkilidir.

Okul iklimi, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Taşkiran (2008) endüstri meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ve mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, öğrencilerin okul iklimi

algılama düzeyleri oldukça düşük olduğu ve bu düşük algının da mesleki olgunlaşma düzeyini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Okul iklimi, güvenli öğrenme ortamlarının oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Çalık vd. (2011) yaptığı çalışmada güvenli bir ortama sahip olan okulların aynı zamanda öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını da karşılayan olumlu bir iklime de sahip olduğunu, olumlu okul ikliminin oluşturulması için öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencileri desteklemesi, öğrencilerin okul ortamında kendini güvende hissetmesi, öğrencilerin alınan kararlara katılımının sağlanması, öğrenci ve öğretmenlerin başarı yönelimli olması, okul kurallarının açık ve şeffaf şekilde belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Örgüt iklimi ve örgüt kültürü birbirlerinden farklı iki kavramdır. Moran ve Volkwein (1992) örgüt iklimi ve kültürünü inceledikleri çalışmada, örgüt iklimini tüm yapının özel bir bölümü olarak görmüşlerdir. Onlara göre iklim daha soyut ve geniş olan kültür yapısının içine gömülüdür. Kültür, bireylerin davranışları hakkında bilgi veren ve davranışları yönlendiren bir süreçken, iklim daha çok çalışanların algıları ile ilgili bir süreç olarak vurgulanmıştır.

Olumlu iklim ve örgütteki hiyerarşik yapı arasında negatif bir ilişki mevcuttur. George ve Bishop (1971) 296 öğretmenle yaptığı araştırmada daha küçük, bürokrasinin az olduğu ve yeniliğe daha açık okullarda, öğretmenlerin kaygı düzeylerinin ve yapı algılarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Okul iklimini açık algılayanlar, okullarını bürokratik algılayanlara göre okula daha düşkündür ve kendilerine olan güvenleri daha fazladır. Ertekin (1978), İçişleri Bakanlığı ve DSİ Genel Müdürlüğü'nde gerçekleştirdiği örgüt iklimi ilgili çalışmasının sonucunda, İçişleri Bakanlığı'nda daha katı, prosedürlere, hiyerarşiye ve yetkiye dayalı bir iklimin olduğunu ortaya koymuştur. İçişleri Bakanlığı yöneticilerine göre örgüte hâkim olan iklim tedirgin edicidir. Buna karşın DSİ yöneticilerine göre örgüte hâkim olan iklim, normal ve özendiricidir. Ayrıca araştırmada, İçişler Bakanlığı çalışanlarının örgütte bağlılık düzeylerinin çok zayıf olduğu, örgütü itici algıladıkları bu yüzden de örgüt içi çatışma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu buna karşın DSİ çalışanlarının normal, özendirici ve destekleyici bir iklim algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olumlu iklim, tükenmişlik düzeyini de olumsuz yönde etkilemektedir. Özkanan (2009) çalışanların örgüt iklimi algısı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmada, çalışanların örgütte bulunma süreleri ve örgüt iklimi arasında pozitif bir ilişkinin, tükenmişlik düzeyleri arasında da negatif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Olumlu iklimin hâkim olduğu örgütlerde, çalışanların kaygı düzeyi oldukça düşük seviyededir. Ekşi (2006) öğretmenlerin okul iklimi algısı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmasını 225 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda engellenme, çözülme ve yakından kontrol boyutları okul iklimi ile negatif ilişki içindeyken, moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları okul iklimi ile pozitif ilişki içindedir. Öğrencilerin okul iklimi algıları ile zorbalık eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur (Çalık vd., 2009; Kılıç, 2010). Çalışmalar, okul ikliminin olumlu olduğu okullarda öğrencilerin zorbalık düzeylerinin ve akran istismarının düşük olduğunu, yine olumlu ikliminin okullarda öğrencilerin şiddet içerikli davranışlar sergilemesini engellediğini saptamıştır.

2.5. Öğretmen Etkililiği

Edmonds (1982) okullarda yapılmış örgütsel etkililikle ilgili çalışmaların sentezini yaparak bu çalışmaların sonuçlarındaki benzerlikleri ortaya koymuştur. Bu meta analiz sonuçlarına göre etkili okulun değişkenleri, güçlü öğretimsel liderlik, temel becerilerin kazandırılmasına vurgu, öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentiler, öğrenmeyi kolaylaştıracak güvenli ve düzenli bir çevre, öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesidir (Akt. Harbaugh, 2005). Bu değişkenler incelendiğinde güçlü öğretimsel liderlik değişkeninin okul yöneticileri ile ilgili olduğu, temel becerilerin kazandırılmasına vurgu, öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentiler, öğrenmeyi kolaylaştıracak güvenli ve düzenli bir çevre, öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi değişkenlerinin ise öğretmenlerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu da etkili okulların oluşturulmasında öğretmenlerin sorumluluğunun oldukça fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliğin yasal konumunu şöyle düzenlemektedir: Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdür. Öğretmenlik

mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi öğretim basamağında olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır (MEB, 2008). Bir ülkede hizmet verecek tüm insan gücünü yetiştirdiklerinden dolayı öğretmenler, o ülkenin geleceğini şekillendiren kişilerdir. Bu yüzden öğretmenler bir ülkenin kaderini şekillendirmede söz sahibidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999).

Öğretmenlik mesleği birçok şekilde tanımlanmaktadır: Akyüz'e (1978) göre; öğretmen örgün eğitim kurumlarında öğretme işinden sorumlu olan öğreticilerdir. Küçükahmet'e (1976) göre ise; bir ülkede oluşturulan eğitim politikalarını uygulamaya koyan, teoriyi pratiğe dönüştüren, yaptığı uygulamalarla eğitim sürecini etkileyen veriler elde eden, eğitim sürecinde yapılmış araştırma sonuçlarından faydalanan ve bu araştırmalara katkı sağlayan ve eğitim-öğretim sürecinde öğrencide yaşantı çeşitliliği oluşturan kişidir. Çünkü sınıf ortamında oluşan her süreç doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenle ilgilidir.

Öğretmenin en önemli özelliklerinden biri, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarını bilmesi ve sınıfı bir sistem olarak algılayabilmesidir. Çünkü sınıf, öğretmen, öğrenci ders programları, eğitim ortamı gibi iç etmenlerin; çevre, okul, aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alandır. Bu etkileşim sayesinde sınıf, gerçek yaşamdan yalıtılmış bir ortam olmaktan çıkarak, canlı ve dinamik bir süreç haline gelir. Bu yüzden öğretmen bu süreci oluşturan tüm dinamiklerin farkında olmalı ve etkili bir eğitim gerçekleştirebilmek için okul içi ve dışı olanaklardan uygun şekilde yararlanabilmelidir (Aydın, 2012).

Türkiye'de özel kurumlarda ya da kamu kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için belli şartlara sahip olmak gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 6. Maddesine göre Türkiye'de öğretmenlik yapabilmek için; öğretmen adaylarının mezun olduğu yüksek öğretim programının, atanacağı alana uygun olması, pedagojik formasyon eğitimi almış olma, sağlık durumunun Türkiye'nin her bölge ve iklim şartlarında öğretmenlik görevini yapmasına engel olmaması, kırk yaşından gün almamış olması, öğrenimleri süresince en az üç kredilik bilgisayar eğitimi almış olması ya da Bakanlık onaylı bilgisayar kullanım belgesine sahip olması, KPSS'den taban puan ve

üstünde puan alması, yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından alınan belgelerin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliğinin yapılmış olması, öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren tür ve derecede bir ceza almamış olması gerekmektedir (MEB, 2008).

Türkiye’de öğretmen seçimi sınavlara dayalı bir sistem olduğundan öğretmenin alan bilgisi, genel kültür ve genel yetenek düzeyi teorik olarak ölçülmekte ve öğretmenin sınıf içindeki etkililiği göz ardı edilmektedir. Öğretmenlik, bilmekten çok bildiğini aktarabilme becerisini gerektiren bir meslektir. Çünkü bugünün dünyasında öğretmen öğrenciye bilgi aktaran bir role sahip olmaktan çok onlara öğrenmeyi öğreten bir rehber konumundadır. Öğretmen sadece öğreten değil, tüm davranışları ile öğrencilere model olan kişidir. Bu nedenle öğrenciler, hayatlarının her alanında etkili olabilmek için etkili öğretmenlere ihtiyaç duyar.

Etkililik, ortak amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Amacın gerçekleştirilme derecesi, etkililiğin ölçütüdür (Aydın, 1988). Öğretmen etkililiği eğitim alanının en önemli girdilerindendir. Eğitim politikaları neyi uygulamaya koyarsa koysun, bu politikaları sınıf ortamında değerlendirecek ya da uygulayacak olan öğretmenlerdir. Bu süreç öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde verdiği kişisel örneklerle doğrudan ilişkilidir. Öğretmen etkililiği öğretmenin öğretme sürecindeki davranış şekli ile de ilgilidir. Sorular sorma, açıklamalar sağlama, öğrencilere yön verme, öğrenciyi onaylama gibi sayısız öğretim eyleminin yanında, öğrenci başarısı ya da öğrencilerin kişisel gelişimi öğretmen etkililiğinin önemli göstergelerindendir (Raza, 2010).

Kompleks bir iş olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlik mesleğinin tam olarak anlaşılması oldukça zordur. Araştırmalara bakıldığında kimi araştırmacı, öğretmen etkililiğini öğrenci başarısına göre kimi ise yöneticilerinden aldığı yüksek puanlara göre belirlemektedir. Diğer taraftan kimi araştırmacı da öğretmen etkililiğini belirlemede öğrenci, yönetici ve diğer paydaşların yorumlarını ön plana çıkarmaktadır. Cruickshank ve Haefele (2010) etkili öğretmenlerin farklı durumlarda farklı şekilde adlandırıldığını vurgulamıştır: ideal, yetenekli, memnuniyet verici, deneyimli, saygılı gibi.

Öğretmen etkililiği, öğrencinin gelişimi için oldukça önemlidir. Yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi öğretmenlerin önemli görevlerinden biridir. Öğretmen bir yorumlayıcı

olarak yeni bilgi ve deneyimleri, var olan bilgi ve deneyimlerle harmanlayıp yeni bilgi ve tecrübeleri öğrencilerin algılamalarını sağlar. Bir uzlaştırmacı olarak her yaştan ve statüden insanın çevresini algılama tarzları hakkında bilgi sahibidir. Bir rehber olarak teorik bilgileri öğrencilerin aklına sokmaya çalışmak yerine onlara öğrenmeyi öğretir (Riley, 1994). Etkili öğretmenler eğitim öğretim sürecinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin üçünü de etkili bir biçimde gerçekleştirir. Bununla birlikte öğretmenin neşeli, mutlu ve kendi güveninin yüksek olması öğrencinin motivasyonu açısından oldukça önemlidir. Neşesiz, mutsuz ve kendine güveninin düşük olması ise öğrencilerde isteksizliğe, boş vermişliğe ve kayıtsızlığa neden olur. Bu süreç de öğretmenin duygusal durumunun öğrenci üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Orlich, Harder ve Kalahan, 1998).

Öğretmen etkililiği, öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşantılarını ve başarılarını olumlu yönde etkileyen öğretme davranışlarını ve öğretmenin kişisel özelliklerini içerir. Etkili öğretmenler kalite anlayışına sahip olmanın yanında eğitim öğretim sürecinde kalitenin gerekliliğinin anlaşılmasını da sağlamaktadır. Yaptığı karşılaştırmalı araştırmalar sonucunda Stronge (2007) etkili öğretmenlerin başarılı olduğu beş alanı şu şekilde açıklamıştır: birey olarak öğretmen, sınıf yönetimi ve organizasyon, eğitimi düzenleme, yönergeleri uygulama ve öğrencinin gelişimini takip etme. Stronge (2007) öğretmenlerin bu alanlardaki başarılarını belirlemek için kontrol listesi hazırlamış ve bunu bir ölçeğe dönüştürmüştür. Ölçekte öğretmen etkililiği, kişi olarak öğretmen, yönetici ve düzenleyici olarak öğretmen, eğitici olarak öğretmen, iletişimci olarak öğretmen olmak üzere dört boyutla ortaya konulmuştur.

Öğretmen etkililiği, öğretmenin öz yeterliği ile ilgilidir (Shoen, 2006). Öz yeterlik, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebilme becerilerine ilişkin inançlarıdır (Tschannen-Moran ve Woolfox Hoy, 2001). Bandura'ya göre (1999) ise öz yeterlik kişinin kazanımlarla ortaya çıkan sonuçları elde etmek için gerekli eylem planını düzenleyip sürdürebilme becerisidir. Öğretmenin sınıf içi davranışları da öz yeterlik kavramı içinde değerlendirilir. Yüksek düzeyde öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin planlama ve örgütleme seviyeleri oldukça yüksektir. Yeni fikirlere açıktır, öğrenci ihtiyaçlarını daha üst seviyede giderecek yeni metotları kullanma konusunda isteklidir (Tschannen-Moran ve Woolfox Hoy, 2001). Etkili öğretmenler, öğrencilerin yaşamlarında fark yaratabilenlerdir.

Öğretme becerileri, mesleki özellikler ve sınıf iklimi, öğrenme sürecini önemli ölçüde etkileyen öğretmen kontrolündeki faktörlerdir (McBer, 2000).

2.5.1. Etkili Öğretmenin Özellikleri

En etkili öğretmenlerinizi hatırlıyor musunuz? Onlar muhtemelen sizin isminizi öğrenmek için çaba harcayan, sıcak bir şekilde gülümseyen, öğrenme sürecinde size yardım ederek kendinizi iyi hissetmenizi sağlayan kişilerdir. En iyi öğrendiklerimiz bizleri dikkate alan kişiler sayesindedir. Öğretmen arkadaşça davrandığı ve öğrencisiyle -onun biricik olduğunu fark ettirerek- ilgilendiğinde, öğretmen-öğrenci iletişimi oldukça kuvvetlenecektir (Bafile, 2002).

Yeterlik, öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilgilidir. Örgütün amacını gerçekleştirme doğrultusunda işbirliği yapmaya isteklilik, yeterliğin ölçütüdür. Öğretmen yeterliği, öğretmen etkililiğinin ön koşuludur (Aydın, 1988). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, 6 yeterlik alanı 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu yeterlik alanları kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisinden oluşmaktadır (MEB, 2008). Bu yeterlik alanları, Edmonds (1982, Akt. Harbaugh, 2005) tarafından etkili okullarla ilgili meta analiz sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenler temel becerilerin kazandırılmasına vurgu yapmalı, öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentilere sahip olmalı, öğrenmeyi kolaylaştıracak güvenli ve düzenli bir çevre oluşturmalı ve öğrenci gelişimini sürekli gözlemlemelidir. Etkililiğin ön koşulunun yeterlik olmasından yola çıkarak, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip öğretmenlerin aynı zamanda etkili olmaları da beklenmektedir.

Mowrer Reynolds (2008) etkili öğretmenlerin özelliklerini iki kategoride toplamıştır. Bunlardan ilki pedagoji, alan bilgisi, politika, genel kültür, çoklu yaklaşımlar ve öğretim metotlarını içeren mesleki beceriler; diğeri ise sevecenliği, espriyi, coşkuyu, eğlenceyi, samimiyeti, desteklemeyi ve saygıyı içeren öğretmenin kişisel özellikleridir. Mowrer Reynolds'ın sınıflamasından yola çıkarak etkili öğretmenler, mesleki beceriler ve kişisel özellikler olmak üzere iki kategoride incelenebilir.

2.5.1.1. Mesleki Beceriler

Goe ve Stickler (2008) bir öğretmende olması gereken mesleki becerileri üç grupta incelemiştir. Bunlar, planlama, pozitif öğrenme ortamları oluşturmayı da içeren sınıf yönetimi ve doğru eğitimsel stratejileri belirleme ve uygulamadır. Dersin önceden planlanması oldukça önemlidir. Plan, ders sırasında karşılaşılabilecek sorunları önceden belirlemek ve bu sorunları ortadan kaldırmak amacı ile yapılır. Sınıf içi etkinliklerini önceden planlayan bir öğretmen, sınıfta herhangi bir sorunla karşılaşmaz, en üst derecede verim elde eder ve amaçlarına ulaşmış olur (Yaşar, 1998). Öğretimde planlama öğrencileri, pedagojiyi ve içeriği kaynaştırma anlayışı ile başlar. Öğrenme faaliyetlerinin, materyallerin ve stratejilerin tüm özellikleri, daha büyük eğitimsel amaçlara, öğrencilere ve içeriğe uygun olmalıdır. Planlama sayesinde öğretilecek konunun önemli yanları, ilkeleri ve diğer konularla ilişkileri ortaya konulmaktadır. Böylece öğrenenlere uygun ve mantıklı ders dizaynı oluşturulmuş olur (Danielson, 2007).

Sınıf yönetimi; planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Kaya, 2003). Aydın'a (2012) göre ise sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacıyla yönelik etkinliklerdir. Sarıçoban (2005) sınıf yönetimini, çok farklı çevrelerden gelen insanları tek bir hedefe yönlendirmek olarak tanımlamıştır. Karip'e (2002) göre sınıfta öğrenci motivasyonunu arttıracak bir ortam oluşturulması ile öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve onlara kendi davranışlarını düzenleyebilmeyi öğretmek, sınıf yönetiminin temel amaçlarıdır. Erdoğan (2003), yönetimin özünde insanı etkilemenin yattığını ve sınıf yönetiminin de sınıftaki bireyleri etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak algılanması gerektiğini belirtmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın, eğitim sisteminin asıl hedefi olan istendik kalıcı davranışların kazandırılması güçtür (Terzi, 2002). Fontana (1985), etkili öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda, uygulamaları gereken kuralları olduğunu vurgulamıştır. Öncelikle bir öğretmen dersine zamanında giderek öğrencilere dersini önemseyen izlenimini vermelidir. Öğretimin amaçlarına ulaşmasını sağlamak için ders öncesi, derse iyi hazırlanmalıdır. Tüm öğrencinin dikkatini konuya yoğunlaştırarak derse hızlı bir giriş yapmalı, ders başlangıcında oyalanıp zaman kaybetmemelidir. Sesini etkili bir biçimde kullanmalıdır. Sınıf içinde beklenmeyen durumlar ortaya çıktığında

kullandığı açık stratejileri olmalıdır. Sınıfı, dersin amacına uygun bir biçimde düzenlemelidir. Öğrencilerini karşılaştırmaktan kaçınmalı, verdiği sözleri yerine getirmeli ve öğrenci problemleri ile ilgilenmelidir.

Eğitimsel stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması, öğretmen etkililiği ile çok yakından ilişkilidir. Öğretmenin sınıf içi uygulamaları, öğrenci ile etkileşim kurmayı ve dersin amaçlarını gerçekleştirmeyi sağlar (Goe ve Stickler, 2008). Eğitimsel stratejiler otuz dörtten fazla davranışı içerir. Bunlardan bazıları; farklılıkları ve benzerlikleri tanımlama, özetleme ve not alma, çabayı pekiştirme ve onaylama, ev ödevi ve uygulama, beden dili, birlikte öğrenme, hedefleri belirleme ve geribildirim sağlama, hipotezleri oluşturma ve test etme, sorular ve ipuçlarıdır (Marzona, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2008) öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki becerileri şu şekilde sıralamıştır: öğrencilerin farklılıklarını öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kullanma; öğrenciye özgüven kazandırma; ulusal ve evrensel değerleri benimsetme; öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırma; öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilme; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme sürecini düzenleme, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleme; ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme; meslekî gelişimleri için hizmet içi eğitimlere, toplantılara ve seminerlere katılma.

ABD Eyaletler Arası Yeni Öğretmenleri Destekleme ve Değerlendirme Komisyonu öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme amacı ile kurulmuştur. Misyonları; tüm öğretmenleri etkili hale getirerek her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak ve her birinin yüksek düzeyinde öğrenmelerini sağlamaktır. Bu komisyona göre etkili öğretmenler, öğrettiği disiplin yapısını, araştırma araçlarını ve ana kavramları bilir ve öğrenciler için anlamlı öğrenme ortamları yaratır. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir ve onların zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerini destekleyici öğrenme fırsatları sunar. Öğrencilerinin farklı öğrenme tarzlarını bilir ve farklı öğrenme tarzları olan öğrencilere eğitimsel fırsatlar oluşturur. Öğrencilerin performans, problem çözme ve eleştirel düşünme beceri gelişimlerini desteklemek için eğitim stratejileri geliştirir ve kullanır. Bireysel motivasyonu, öğrenmeye aktif katılımı, olumlu sosyal etkileşimi destekleyen öğrenme

ortamları yaratmada bireysel ve grup motivasyonunun önemini bilir ve sınıfta aktif sorgulama, işbirliği ve destekleyici etkileşimi teşvik etmek için sözel, sözel olmayan teknikleri ve medya iletişim tekniklerini kullanır. Dersini, sınıf ortamına, müfredatın amaçlarına, öğrencilere ve anlatılan konuya göre planlar. Öğrencilerin devam eden zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerini sürdürmek ve değerlendirmek için formal ve informal değerlendirme stratejilerini kullanır. Seçimlerinin ve hareketlerinin diğerleri (öğrenme ortamındaki öğrenciler, aileler ve meslektaşlar) üzerindeki etkisini sürekli değerlendirir ve mesleki gelişim fırsatlarını sürekli takip eder. Öğrencilerin öğrenmelerini ve iyiliğini desteklemek için, meslektaşları ile ailelerin iletişimde olmasını teşvik eder (INTASC [The Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium], 1992).

INTASC, mesleki boyutta bu özelliklere sahip olan öğretmenlerin etkili olduğunu ve bu özellikler sayesinde öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarını karşılayarak her birinin yüksek düzeyde öğrenmelerini sağladığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin mesleki özelliklerinin yanında kişisel özellikleri de etkililik için çok önemlidir. Mesleki beceriler, eğitim-öğretim sürecini kapsayan bir alanken, kişisel özellikler, öğretmenlerin karakterini ve sosyal ortamdaki tutumlarını tanımlar.

2.5.1.2. Kişisel Özellikler

Thompson, Greer ve Greer (2004) öğrencilere “En favori öğretmenlerinizi neden seviyorsunuz?” diye sorulduğunda en çok verilen yanıtların öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Goe ve Stickler (2008) kişisel özellikleri, öğretmenin sınıfa girerken beraberinde getirdiği tutum ve nitelikler olarak tanımlamaktadır. Bu özellikler şefkat, esneklik ve yeterlik gibi kişisel nitelikleri ve deneyimleri içermektedir. Walls, Nardi, Minden ve Hoffman (2002) etkili öğretmenin kişisel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: Ahlaki karakteri sağlamdır. Çocukları sever. Mesleğini sever. Sabırlı ve duyarlıdır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının farkındadır ve bu ihtiyaçları giderme konusunda sınıfta denge oluşturur. Enerjik, empatik ve sıcaktır. Öğrenciler için yüksek hedefler ortaya koyar. Konuşması akıcıdır ve ses tonunu etkili kullanır.

Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995) etkili öğretmenlerin isteklilik, sıcaklık ve mizah, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi, teşvik edicilik ve destek, sistemlilik, uyum

gösterebilme/esneklik ve bilgililik özelliklerine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. İsteklilik, öğrenci başarısının en önemli kaynaklarından. Etkili öğretmenlerin genel ruh hali pozitifdir, dinamik, uyarıcı, enerjik ve etkileyicidir. Bu öğretmenler ölçülü bir mizah anlayışına sahiptir ve bu mizah anlayışını dersi daha zevkli hale getirerek öğrencilerin motivasyonunu arttırmak, sınıf içi sorunları gidermek ve öğrencilerin kendilerini daha mutlu hissetmelerini sağlamak için kullanır; hem öğrencilerinin öğreneceğine hem de kendisinin öğretebileceğine inanır, sonucun yanında sürece de önem verir ve öğrencilerini başarı yönünde yüreklendirir, niçin sınıfta olduğunu bilir ve öğrencilerini açıkça belirlenmiş öğretim hedeflerine ulaştırmak için çaba gösterir. Sınıf içinde ortaya çıkan beklenmedik durumlar için hazırlıklıdır ve oluşan yeni durumlara kolayca geçiş sağlayabilir; konusuna hakimdir, konuları öğretmede en iyi yöntemlerin neler olduğunu bilir ve bu yöntemleri sınıf içinde etkili bir biçimde kullanır.

Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James'e (2002) göre etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri şunlardır: Sorun ortaya çıkar çıkmaz çözümler. Öğretim sürecinde her öğrencinin farklı yöntemle öğrendiğinden yola çıkarak öğretim yöntem ve stratejilerini çeşitlendirir. Alanına hâkimdir ve dersini planlarken öğrenci ihtiyaçlarını da dikkate alır. Dersine karşı esnektir ve uyumludur. Öğrencilerini belirli bir hedefe yönlendirir ve bu hedeflere ulaşmada kendine güvenir. Öğrencileri arasında ayrım yapmaz. Öğrencileri ile hem sınıf içinde hem de sınıf dışında etkili bir biçimde iletişim kurar. Thompson vd. (2004) etkili öğretmenlerin adaletli ve genel tutumlarının olumlu olduğunu, derse hazırlıklı girdiklerini, öğrencilerle kişisel temas kurduklarını, yaratıcı olduklarını, hatalarını kabul ettiklerini ve kendisine hata yapıldığında bağışlayıcı olduklarını, öğrencilere saygı duyduklarını ve şefkat gösterdiklerini, öğrencileri başaracakları yönünde cesaretlendirdiklerini ve sınıfta aile ortamı oluşturduklarını vurgulamıştır.

Stronge'a (2007) göre etkili öğretmenin özellikleri şunlardır: Öğrencinin ve sınıfın başarısını kendi başarısı olarak kabul eder. Öğretim sürecinde kişisel deneyimlerinden örnekler verir. Öğrencilerinin olaylar ve durumlar karşısında ne hissettiğini bilir. Açık ve anlaşılır bir biçimde iletişim kurar. Uygulamalar üzerine düşünür ve uygulamaları öğrencilere doğru bir biçimde yansıtır. Durumlara uygun bir biçimde giyinir. Her durumda öz güvenini ve saygınlığını korur. Daima planlıdır fakat durumlar karşısında esnek ve doğaldır. Oluşan olaylara ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlıdır. Eğitim vermeyi sever ve

öğrencilerin öğrenme sürecinden zevk almasını bekler. Çatışmalı durumları çözerken kazan-kazan yöntemini kullanır. Öğrencilerin soru ve yorumlarını dikkatli bir biçimde dinler. Çok zor durumlarda bile öğrencilere saygılı bir biçimde karşılık verir. Öğrencilerle birebir iletişim kurar. Öğrencilere adil ve eşit bir biçimde davranır. Öğrencilerle pozitif diyalog ve iletişimlerini sınıf dışında da devam eder. Öğrencilerle tek tek ya da küçük gruplar halinde görüşür. Her zaman profesyonel tavrını korur. Öğrenciye ismi ile hitap eder. Uygun tonla ve yükseklikte konuşur. Öğrencileri ile aktif bir şekilde çalışır.

Diğer taraftan bu nitelikleri taşımayan öğretmenleri etkisiz öğretmenler olarak tanımlayan Stronge (2007) bu öğretmenlerin davranışlarını şu şekilde sıralamaktadır: Öğretmenliği para kazanılan bir meslek olarak görür. Düzenli bir biçimde okula ve sınıfa geç gelir. Sınıfta disiplin problemleri yaşar. Öğrencilerin kültürel ve kalıtsal özelliklerine duyarlı değildir. Öğrencilerle ilgili ön yargılarını (olumlu ya da olumsuz) ifade eder. Ders sürecinde öğrencilerle çalışmak yerine kâğıt üzerinde çalışır. Veliler sınıftaki ders sürecinden sürekli şikâyet eder. Öğrencilerle uygun olmayan bir biçimde konuşur. Öğrencilerle dalga geçer ve onları küçük düşürür. Sebepsiz yere saldırgan davranışlar sergiler. Öğrencilerle çatışma halindedir. Çatışma çözme becerisinden yoksundur. Sınıfta oluşan süreçlerle ilgili hiçbir sorumluluk kabul etmez.

2.5.2. Öğretmen Etkililiğinin Etkilediği Faktörler

Yapılan çalışmalar, öğretmenin etkililiğinden etkilenen birçok faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin etkililiği, öğretmenin mesleki tutum ve davranışları (Warren, 2002) üzerinde etkilidir. Etkili öğretmenler, öğrenci gelişiminin önemini farkındadır, öğrencilerini geliştirmek için çaba gösterir, sorumluluk almada (Lortie, 1975) isteklidir, öğrenci başarı ya da başarısızlıklarından sadece kendilerini sorumlu tutar. Öğrencilerinin entelektüel meraklarını harekete geçirir, onlara yaşam boyu öğrenme bilincini aşılar, öğrencilerine karşı sorumluluk duyan bir öğretmen, öğrencilerin başarısızlığından dolayı başkalarını sorumlu tutmaz.

Etkililik, öğretmenlerin sebat gösterme düzeylerini (Bandura, 1993) etkiler. Etkili öğretmenler, eğitim sürecinde oluşan tüm engelleri kaldırma ve öğrencilerini hedeflere ulaştırma konusunda ısrarcıdır, okulu etkili kılmak ve okulun örgüt misyonunu gerçekleştirebilmek için (Goddard ve Goddard, 2001) çaba gösterir, kendi mesleki

gelişimlerini (Guskey, 1988) önemser, mesleki gelişimin öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacağına bilir. Etkili öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanır ve öğrenci başarısını arttırmak için çaba gösterir (Guskey, 1988).

Öğretmenin etkililiği, öğretme isteği (Milner, 2002) ile yakından ilişkilidir. Etkili öğretmenler mesleklerini sever ve mesleklerini geliştirme yönündeki tüm öneri ve yorumları dikkate alır. Bu da öğretmenin öğretme yeteneğine güvendiğinin bir göstergesidir. Tüm öğrencilerini eğitebileceğine inanan bir öğretmen, eğitim sürecini öğrenci ihtiyaçlarını göz önüne alarak düzenleme eğilimindedir. Örneğin sınıfta soru sorulan bir öğrenci, yanlış cevap verdiğinde, etkisiz öğretmenler soruyu başka öğrenciye sorma, kendisi cevaplama ya da başka soruya geçme gibi davranışlar sergilerken, etkili öğretmenler ise yanlış cevabı veren öğrenciye, doğru cevabı vermesi için rehberlik eder, ona yol gösterir, küçük öğrenci gruplarını, sınıf içi tartışmaları, öğrenci sunumlarını ve bağımsız öğrenme sürecini destekler (Deemer, 2004). Bu öğretmenler, öğrencilerin soru ve yorumlarına açıktır, aktif ve katılımcı öğrenmeyi yaklaşımları kullanır, öğrenci başarısını arttırmak için planlama sürecine zaman ayırır ve daha düzenlidir (Allinder, 1994), öğrencilerinin gelişimini desteklemek ve başarılarını arttırmak için diğer öğretmenlerle işbirliği yapmanın faydalı olduğunu düşünür (Lortie, 1975).

Öğretmenin sınıf yönetimi (Baker, 2005), öğretmenin etkililiği ile ilişkilidir. Öğretmen etkililik seviyesinin düşük olduğu durumlarda, öğretmen sınıfta disiplin sağlamayı stresli bir iş olarak görür ve bu tür öğretmenler duygusal ve fiziksel olarak tükenmiştir. Etkili öğretmenler ise öğrencilerinin problemlerini önemser ve onlara rahat, arkadaşça, mutluluğun ve övgünün hâkim olduğu ortamlar sunar. Böyle bir ortam, öğretmenin iş doyumuna da katkı sağlar (Bandura, 1993), bu katkı sayesinde öğretmenler, mesleklerine ilişkin yüksek beklentiler içindedir ve bu beklentilere ulaşmak için eğitimsel ve kişilerarası davranışlarını değiştirmeye daha eğilimlidir.

2.5.3. Öğretmen Etkililiğini Etkileyen Faktörler

Bandura'ya (1994) göre etkililik bir bireyde sürekli devam eden bir süreç değildir. Bireyin etkililiğini her zaman güçlendirmesi gerekmektedir. Bunu içinde bireyin kapasitesi ile ilgili inançlarını değiştirebilecek yeni bilgi ve deneyimler gerekmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmen etkililiğini etkileyen birçok faktör ortaya koymuştur.

Öğrenci faktörü (Guskey, 1988) öğretmenin etkililiğini yakından ilgilendirir. Öğrenciler, sıkı çalıştıklarında ve sınıf içi aktivite ve ödevlere önem verdiklerinde, öğretmenin öğrencinin öğrenebileceğine ilişkin algısı güçlenir. Velinin desteği ve öğretme sürecine duyduğu saygı da, öğretmenin etkililiği açısından çok önemlidir. Velilerden gelen olumlu yorumlar öğretmenlere işlerini doğru yaptığına dair dönüt sağlar (Milner, 2002).

Öğretmen faktörü (Goddard, 2001) de öğretmen etkililiği ile ilişkilidir. Öğretmenin kıdemi ve deneyimleri de öğretmen etkililiğinin artmasını sağlar. Bir öğretmen ne kadar çok kıdeme ve deneyime sahipse, öğrettiği konuya olan hâkimiyeti de o kadar fazla olur. Öğretmenin daha önce yaşadığı başarı ya da başarısızlıklar, öğretmenin kendi etkililik sürecini değerlendirmede ana kriterdir. Etkililik açısından meslektaşlarla işbirliği oldukça önemlidir. Eğitim öğretim sürecinde meslektaşlarının desteğini alan ve kendilerini okul ortamında bir bütünün parçası olarak algılayan öğretmenler, bu destek ve algıdan yoksun olan öğretmenlere göre daha etkilidir (Woods ve Weamer, 2004).

Okul faktörü (Bloom ve Stein, 2004) hem öğretmenlerin bireysel hem de toplu etkililiği üzerinde etkilidir. Okul faktörü, örgüt olarak okulu ve liderliği içerir. Öğretmenler, yöneticilerinin destekleyici ve yetenekli olduğunu düşündüğünde, etkililikleri gelişim gösterir. Yöneticiler de, prosedürleri öğretmenin ve öğrencinin başarılı olması ve öğretmen etkililiğinin artmasını sağlamak amacı ile oluşturmalıdır. Okul yöneticilerinin bu bağlamda eğitimsel lider olması çok önemlidir. Çünkü eğitimsel lider olan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci başarı ya da başarısızlığına ilişkin tüm sorumlulukları üzerine alır (Bloom ve Stein, 2004).

Yöneticilerin tutum ve davranışları (Lortie, 1975) da öğretmen etkililiği ile ilişkilidir. Yöneticilerin öğretmenlerin eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için gösterdiği çabanın farkında olması, bunu takdir etmesi ve saygı göstermesi, öğretmenlere adil davranması, öğretmenleri desteklemesi (Woods ve Weamer, 2004), öğrenci başarısının kaynağı olarak öğretmenleri görmesi öğretmenleri daha etkili kılar. Yönetici, sürekli gelişim ihtiyacının bilincinde olduğunda, zor fakat başarılabilir hedeflere ulaşma konusunda öğretmenlerini desteklediğinde ve onlara rehberlik ettiğinde hem öğretmenin bireysel etkililiği hem de okulun toplu etkililiği artar (Johnson ve Birkeland, 2003).

Politik faktörler (Mintrop, 2004) de öğretmen etkililiğini etkiler. Öğretmen etkililiği daha çok okul içindeki faktörden etkilenmesine rağmen eğitimle ilgili politikalarda öğretmen etkililiğini artırır ya da azaltır. Okul gelişim planı sadece eğitim politikalarının gereklerine karşılamak için hazırlandığında ne öğretmenler ne de yöneticiler bu planın uygunluğuna ya da etkililiğine inanır. Bu inançsızlık durumu, hem öğretmenlerin bireysel hem de okulun toplu etkililiğini olumsuz etkiler. Eğitim politikalarına dayanan ve okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını da karşılamaya dönük hazırlanan gelişim planları öğretmen etkililiği artırır.

2.5.4. Yönetmel Etkililik ve Öğretmen Etkililiği İlişkisi

Yönetmel etkililik, hedeflenen amaçlar ve gösterilen performans arasında ilişkidir (Reddin, 1970). Eğitim kurumlarının amacı diğer örgütlerden farklı olarak insan davranışlarında istenilen değışikliğı sağlamak amacıyla maddi ve insan gücü kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmaktır. Bu süreçteki insan gücü; yönetici, öğretmen ve öğrencidir. Öğrenci işlenen; öğretmen işleyen ve okul müdürü ise bu süreçleri yöneten kaynaktır (Çelik, 2000). Okulun amaçlarını gerçekleştirme süreci, okul müdürünün yönetmel etkililiğı ile yakından ilgilidir. Çünkü örgüt içinde amaçların gerçekleştirilmesinden sorumlu olan ve örgütteki öğeleri amaçlar doğrultusunda işe koşan yöneticilerdir. Bu yönü ile okulların etkililiğı üzerinde en önemli etkiye sahip olan kişiler, okul müdürleridir (Göksoy, Sağır ve Yenipınar, 2013).

Okul müdürleri, eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen birçok süreçten dolayı üst yönetim kademelerine, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve topluma karşı birinci derecede sorumludur (Dönmez, 1999). Çünkü okulun yönetmel etkililiğı okul müdürünün elindedir (Balci, 1988). Drucker (1994) etkili yönetici olarak okul müdürlerinin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır: Zamanı etkili kullanmasını bilir, güçleri doğrultusunda somut hedefler belirler, işlerinde öncelik sırası mevcuttur ve bu sıralamadan asla taviz vermez, karar verme sürecinde zıt düşüncelerden faydalanır.

Okul müdürleri, öğretmen davranışları üzerinde oldukça etkilidir. Bu yüzden müdürler, uygun iklimi oluşturarak, beklentilere rol model olarak ve liderlik davranışları sergileyerek öğretmen odaklı bir tutum içinde olmalıdır (Noonan, Walker ve Kutsyuruba, 2008). Yüksek etkililik düzeyine sahip örgütler incelendiğinde, okul müdürlerinin çalışanlarını karar verme sürecine dâhil ettiğı görülmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin yüksek düzeyde

etkili olması, yöneticilerden aldığı destekle yakından ilişkilidir (Pugh, Dietz, Wiley ve Brooks, 2002). Öğretmen kaynakları; zaman, yönetsel bilgi, öğretim ve hizmet görevleri, öğrenci tanıma süreci ve materyallerden oluşur. Okul müdürleri, bir uzman gibi, pragmatik bir süreçle kaynakları eşit bir şekilde dağıtmak için zaman ayırır. Öğretmen merkezli yaklaşımı sayesinde, hangi politikaların, uygulamaların, kaynakların ve teşviklerin öğretmenleri destekleyeceğini bilir. Böylece öğretmenleri cesaretlendirerek, onların etkililiğinde önemli bir rol oynar (Lazaridou, 2006).

Okul müdürlerinin en önemli görevlerinden biri, öğretmenlerin yüksek nitelikli olmalarını sağlayarak, eğitim ve öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerin istendik davranış değişikliklerini kazanmasını sağlamaktır (Fernandez, 2012). Okul müdürlerinin, bu yönetsel etkililiğe sahip olabilmeleri için bir takım özellikler taşıması gerekmektedir. Fernandez (2012), yaptığı meta analiz sonucunda bir yöneticinin etkili olabilmesi için, dönüştürücü, öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları sergilemesi gerektiğini vurgulamıştır. Okul müdürü, öncelikle dönüştürücü lider olmalıdır. Wallace Vakfı (Wallace Foundation) her etkili yöneticinin yüksek standartlara dayalı tüm öğrencilerin akademik başarısını sağlayacak vizyon oluşturduğunu, güvenliği, takım ruhunu ve verimli etkileşimin temellerini açığa çıkaracak iklim oluşturduğunu, öğretmenlerin okul vizyonunu gerçekleştirme sorumluluğunu üstlenmesi için onları lider olarak yetiştirdiğini, eğitimsel süreçleri, öğretmenlerin en iyi şekilde öğretmesi ve öğrencilerin en yüksek düzeyde öğrenmelerini sağlayacak şekilde planladığını, okulu başarılı hale getirmek için, bireyleri, verileri ve süreçleri etkili bir biçimde yönettiğini ortaya koymuştur (Wallace Vakfı, 2012). Vizyon oluşturma, olumlu iklimi okula hâkim kılma ve lider olarak yetiştirme süreçleri dönüştürücü liderlik teorisi ile yakından ilgilidir (Fernandez, 2012). Dönüştürücü lider olan okul müdürleri beklentileri, yapıyı, istekleri ve kültürü değiştirerek okullarını yeniden konumlandırır. Bununla birlikte öğrenme ve öğretme kalitesini, öğretmenlerin bireysel ve kolektif yeterliklerini ve karar verme süreçlerine öğretmenlerin katılımını artırarak okul ortamında etkililiği oluşturur ve sürdürür (Day, Leithwood ve Sammons, 2008).

Etkili okul müdürü, aynı zamanda öğretimsel liderdir. Okul müdürü, eğitim süreçlerini, öğretmenlerin en iyi biçimde öğretebileceği ve öğrencilerin en yüksek düzeyde öğrenebileceği biçimde planlar. Okul içinde yüksek beklentiler oluşturmada, öğretim stratejilerini geliştirmede ve öğrenci başarısını arttırmada araştırma temelli stratejileri

vurgulamak okul müdürünün sorumluluğundadır (Wallace Foundation, 2012). Etkili okul müdürleri, öğretimsel bir lider olarak öğrenme ve öğretme sürecini vurgulama, öğretmenler arasındaki işbirliğini destekleme, öğretmenler arasındaki koçluk ilişkisini geliştirme, programların yeniden tasarlanmasına ilişkin öğretmenleri destekleme, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini destekleme gibi sorumluluklara sahiptir (Blase ve Blase, 2000). Öğretimsel liderlik, sınıftaki eğitim sürecini etkileyen rehberlik, denetim ve personel gelişimi gibi bir takım davranışları gerektirir. Daha geniş anlamda, okul müdürünün, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin eğitimsel etkililiğini destekleyen tüm davranışlarıdır (Leithwood, 1994). Etkili okul müdürleri, eğitim uygulamalarını tanımlamak ve geliştirmek için çoklu veri kaynaklarını analiz eder ve okulun eğitim programının kalitesi ile ilgili sorumluluk alır. Bu sorumluluğu içeren tüm faktörleri tek başına etkileyemeyeceğinden, öğretmenlerle işbirliği yaparak bu sürecin en etkili şekilde yönetilmesini sağlar (Wilson, 2011).

Etkili okul müdürü, yönetsel açıdan da etkililiğini kanıtlamış olmalıdır. Okulu başarılı hale getirmek için, bireyleri, verileri ve süreçleri etkili bir biçimde yönetmelidir. Bir yönetici olarak okul müdürü, eğitim politikalarının uygulamaları, örgüt stabilizesinin korunması, mali ve maddi kaynakların sağlanması ve dağıtılması, okulun yönetimi, eğitim paydaşları ile etkili iletişimin sağlanması ve korunması, öğretim programındaki aksaklıkların giderilmesi, çatışmalara arabuluculuk yapma, okul ve okul bölgesindeki politik isteklere cevap verme sorumluluklarını üstlenmelidir (Lunenburg ve Ornstein, 2008). Okul müdürünün yönetsel yönü, okulun sorunsuzca işlemesi için okul müdürünün davranışlarına, görevlere ve yükümlülüklerine odaklanır. Bu yükümlülükler öğretmen etkililiğinin seviyesinin değerlendirmeyi de içerir. Okul müdürünün, öğretmenin sınıftaki eğitim uygulamalarında etkili olup olmadığına karar verebilecek düzeyde uzman olması gerekmektedir. Okulda öğrencilere yüksek nitelikli eğitim verilmesini sağlamak, okul müdürünün sorumluluğudur (Fernandez, 2012).

Etkili okul müdürü, okuldaki süreçleri ve öğretmenleri değerlendirebilen bir uzmandır. Okul ortamında yüksek nitelikli öğretmenleri elinde tutmak ve etkisiz olanları elemek müdürün sorumluluğundadır. Bu yüzden okul müdürü, öğretmenleri değerlendirirken, dönüştürücü, öğretimsel ve yönetsel bilgi ve becerileri kullanmak durumundadır. Okul müdürü, okulla ilgili güçlü vizyon ve amaçlara, etkili öğretim strateji bilgisine ve

öğretmenlere rehberlik edecek yeteneğe sahip olmalıdır (Fernandez, 2012). Öğretmenlerin değerlendirilmesi genellikle öğretme eylemi ve sınıftaki gözlem sırasında doldurulan belgelerle sınırlıdır. Okul müdürü, öğretmen performans verilerini formal ve informal gözlemlerden, velilerden gelen dönütlerden ve öğrenci başarı puanlarından elde eder. Bu tür veriler, öznel değerlendirme süreçlerini de içermesinden dolayı, basit bir şekilde öğretmen davranışlarını gözlemlemeden ziyade, maksatlı ve performansa dayalı değerlendirme sistemleri ile öğretme çıktıları ölçülmelidir (Goldrick, 2002).

Okul müdürleri, yönetsel etkililikleriyle öğretmenlerin etkililiğinde de önemli rol oynamaktadır. Başarılı okullar için, okul müdürlerinin, öğretmenlerin etkili ve yüksek nitelikli olmalarını sağlayacak dönüştürücü liderlik davranışları sergilemeleri, öğretim stratejilerinden müfredata kadar tüm öğretimsel konularda bilgi sahibi olmaları, yüksek öğrenci başarısını hedefleyerek bu yönde öğretmenleri geliştirmeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir.

2.5.5. Öğretmen Etkililiği ve Okul İklimi İlişkisi

Yapılan araştırmalara (Campbell vd., 1970; Halis ve Uğurlu, 2008; Hellriegel ve Slocum, 1974; Özkanan; 2009) göre örgüt iklimi ve çalışan etkililiği arasında olumlu ve güçlü bir ilişki vardır. Hoy ve Clover (1986) örgüt ikliminin çalışan motivasyonu üzerindeki etkisini vurgulamıştır çünkü olumlu örgüt iklimi bireylerin motivasyonu üzerinde etkiler. Öğretmenler arası ve öğretmen-yönetici arasındaki ilişkiler doğrudan öğretmen motivasyon ve davranışlarını şekillendirir. İklim, çalışanların tutum ve davranışlarını bunun sonucunda da örgüt etkililiği etkiler. Rogg, Schmidt, Shull ve Schmitt (2001) yaptığı çalışmada örgüt ikliminin motivasyon, iş doyumu, güçlenme, çatışma ve stres faktörleri ile doğrudan ilişkisini ortaya koymuştur. Bu faktörler ise çalışanın etkililik seviyesinin artması ya da azalmasında belirleyici rol oynar. Çalışanların çevresini algılama şekli, onların işlerini ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin algılarını etkiler. Olumlu örgüt iklimi, çalışanları daha iyisini yapabileceklerine dair güdülerken, olumsuz örgüt iklimi, elimden gelen budur algısının ortaya çıkmasına neden olur (Watkins ve Hubbard, 2003). Halawah (2005) göre okul ortamında yöneticinin oluşturduğu öğretme ve öğrenme faaliyetlerini destekleyici iklim, öğrencinin cesaretlenmesi, öğrenci başarısı, öğretmenlerinin etkililik ve performans düzeyleri üzerinde etkilidir.

2.6. Öğretmen Etkililiği ile İlgili Araştırmalar

Wolery, Ault ve Doyle (1992) etkililiği, öğretilmesi amaçlanan davranış ve becerilerin öğretilmesi olarak tanımlamıştır. Etkililik, öğrencinin uygulama ya da öğretim sonunda ölçütü karşılar duruma gelmesini sağlamada öğretmenin sergilediği performanstır. Bu tanımlamadan yola çıkarak öğretmenin performansı ile ilgili çalışmaları da etkililik çalışmaları içerisinde değerlendirmek mümkündür.

Yapılan birçok araştırmada (Goodman ve Syvante, 1999; Patterson vd., 2004; Shadur, Kienzle ve Rodwell, 1999), örgüt iklimi ve çalışan performansı arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lichtman (2007) Michigan’da yöneticiler arasında yaptığı çalışmada, yöneticilere kendini gerçekleştirme, ilerleme ve kişiler arası iletişim gibi örgüt iklimi faktörlerine dayalı sorular sorulmuştur. Sonuçta, çabalarını en iyi biçimde ortaya koyma fırsatı bulduğuna inanan yöneticiler, çalıştıkları ortamın onlara bu fırsatı en yüksek düzeyde sağladığını düşünmektedir. Performansları daha düşük olan yöneticiler ise çalışma ortamlarının onlara çabalarını en iyi biçimde ortaya koyma fırsatı vermediğini vurgulamaktadır. Popa (2011), örgüt ikliminin performansla ilişkisini araştırdığı çalışmada, çalışanların işe karşı tutumunun karmaşık bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu tutum, örgüt ikliminden, örgüt kültüründen ve yönetim şekline etkilenmektedir. Bununla birlikte, bu tutum çalışanın bireysel performans seviyesini ve örgütün performans seviyesini belirlemektedir. Selamat vd. (2013) örgüt ikliminin öğretmen performansına etkisini inceledikleri çalışmada, Klang bölgesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin performansının düşük seviyede olduğunu, öğretmen etkililiğinin okul ikliminin güven ve engelleme boyutları ile yakından ilişkili olduğunu ve öğretmen performansını arttırmak için okul ikliminin bu boyutlarının hayati önem taşıdığını vurgulamıştır. Tutar ve Altınöz (2010) örgüt ikliminin işgören performansı üzerindeki etkisinin inceledikleri çalışmada, örgüt iklimi algısı olumluya gittikçe, bireysel ve örgütsel performansında artacağını bununla birlikte, örgütsel iklim algıları yüksek olan çalışanların, bireysel ve örgütsel performanslarının da yüksek olacağını saptamıştır

Yöneticilerin davranışları öğretmen etkililiğini olumlu bir biçimde etkilemektedir. Rooney (2003) yaptığı çalışmada yöneticinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı eğiliminin öğretmenlerin etkililiği ile ilişkili olduğunu sonucuna varmıştır. Raza (2010) devlet okullarında örgüt ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelediği

araştırmada yönetici ve öğretmen davranışlarının öğretmenlerin performansı üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırma yöneticinin ürün odaklı davranışlarının öğretmen performansı ile pozitif ilişki içinde olduğunu, yöneticinin göz önünde tutucu ve mesafe koyucu davranışlarının ise öğretmenlerin performansı ile negatif ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Yöneticilerin öğretmenleri sevme ve ürün odaklı davranışları öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmen etkililiği, öğrenci davranışları ile yakından ilişkilidir. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), yaptıkları araştırmada, etkili öğretmen özelliklerinden olan teşvik etme ve destekleme davranışlarının önemini ortaya koymuştur. Araştırmada, öğrenciyi başarıya ve çalışmaya teşvik eden, onları seven, onların ait olma ve başarıma ihtiyaçlarını karşılayabilen öğretmenlerin daha etkili olduğu vurgulanmaktadır.

2.7. Öğrenci Okul Bağlılığı

Örgütsel etkililik değişkenlerinden okul iklimi ve öğretmen etkililiği, öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile yakından ilişkilidir. Bu değişkenlerin etkisi ile oluşan duyuşsal özellikler, öğrencilerde davranışa dönüşerek olumlu ya da olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Öğrenci okul bağlılığının da duyuşsal bir özellik olarak bu değişkenlerden etkilendiği söylenebilir.

2.7.1. Sosyal Bağlılık Teorisi

Hirschi (2009) tarafından oluşturulan sosyal bağlılık teorisi, ailelerine kuvvetli duygusal bağlarla bağlı gençlerin suç eylemlerine daha az karıştıkları hipotezine dayanmaktadır. Teoriye göre, geleneksel, hukuka saygılı ve toplumun sosyal kurallarına değer veren ebeveynlere gençlerin güçlü duygusal bağlarla bağlı olması, onların bu kuralları ve ailelerinin beklentilerini özümsemesini kolaylaştırır. Diğer taraftan ailesine bağlı olmayan bireyler, ailelerinin beklentilerine ve toplumun kurallarına daha az uyma eğilimi içindedir. Bu teorinin temel varsayımı, bireylerin isteklerini elde etmek için olağandışı davranmaya yönelebileceği; ancak birçoğunu bu yönde davranmaktan alıkoyan şeyin koruyucu bir sosyal bağ olduğudur.

Sosyal bağlılık teorisinde okul, toplumun geleneksel kurumu olarak kavramsallaştırılmıştır. Teoriye göre, okul öğrencileri kendine çekerek, gençlerin suça karışma eğilimini

azaltmaktadır. Cordero (2007) yönetici ve öğretmenlerin şefkatli tutumları, öğrencilerin benlik algısını etkileme ve akademik yeterliğe yöneltme becerileriyle öğrencilerin suç işleme düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki olduğunu vurgular. Hirschi (2009) ise sosyal bağları geliştirmek için okulun potansiyel bir mekân olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencide gelişen okula bağlılık davranışları birkaç şekilde ortaya çıkabilmektedir: Okuluna ve öğretmenlerine bağlı olan bir öğrenci, eğitim sürecinde çok daha mutludur. Okulla arasında bir ilişki oluşturmuştur. Bu ilişki ne kadar güçlü ise, öğrencinin anormal davranışlar sergileme olasılığı da o kadar azdır. Öğretmenlerinin, kendileri ile ilgili ne düşündüğünü önemsemeyen ve okulunu sevmeyen öğrencilerin suçlu olma olasılıkları daha yüksektir. Genel olarak okuluna güçlü bağlarla bağlı öğrenciler, okul kurallarını özümser, okulu adil ve destekleyici bir yer olarak görür ve okuldaki diğer bireylerin kendisi ile ilgili düşüncelerini önemser. Okul bağlılık seviyesi yüksek olan öğrenciler, okula karşı sempatik tavırlar sergiler, okul aktivitelerinin içinde yer alır, okulu yasal bir otorite olarak kabul eder (Bassinette, 2006).

Payne, Gottfredson ve Gottfredson (2003) yaptığı araştırmada öğretmenlerine ve okuluna bağlı olan öğrencilerin, okul normlarının yüksek akademik başarı ve düşük suç oranı için gerekli olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Bu ve benzeri araştırmaların en önemli sonuçlarından biri, öğrencilerin okul bağlılığının çeşitli akademik, davranışsal ve duygusal sonuçlarla ilişki içinde olmasıdır. Bu da, öğrenci okul bağlılığının önemini ortaya koymaktadır.

2.7.2. Okul Bağlılığı Tanımı

Toplum, dinamiktir ve sürekli değişim döngüsü içindedir. Teknolojide, medyada ve okullaşmada karşılaştığımız bu çok hızlı değişimler, gençleri olumsuz etkileyebilmektedir. Toplumsal değişimin bir sonucu olarak gençlerde yabancılaşma ve soyutlanma davranışlarına daha sık rastlanmaktadır. Yine de toplumdaki bireyler, örgütler ve topluluklar, topluma bağlanma ihtiyacı içindedir ve eğitim kurumaları, özellikle gençlerin bu ihtiyaçlarını karşılaması beklenen örgütlerdir (Arhar, 1992).

Maslow (1987), bireylerin ihtiyaçlarının belli bir hiyerarşiyi takip ettiğini ve alt düzeydeki ihtiyaçlar yeterince karşılanmadığında üste doğru ilerleme kaydedilemeyeceğini vurgulamaktadır. Bu ihtiyaç hiyerarşisi şu şekildedir: Fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik

ihtiyaçları, ait olma-sevgi ihtiyaı, statü kazanma-saygı ihtiyaı, kendini gerçekleştirme. Zamanın büyük bir kısmını okulda geçirdiklerinden, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri oldukça önemlidir. Kendilerini okula ait hisseden öğrenciler, okula bağlılık geliştirecekler ve daha üst basamaklara ilerleme kaydetmeleri daha kolay olacaktır. Bu yüzden öğrencinin okul bağlılığı; saygı görme, prestij, statü ve kendini gösterme, başarma basamaklarına geçişi imkânlı kılacaktır.

Silverman ve Teevan (1986) okula bağlılık kavramını, öğrencinin öğretmenlerini önemsemesi, onların düşünce ve beklentilerine önem vermesi olarak tanımlamıştır. Eğer öğrenci okulu anlamlı bir yer olarak algılıyorsa ve okulda başarıyı tadabilmişse, daha az anti sosyal davranışlar sergileyecektir. Bunun sonucu olarak da okula bağlılıkları daha fazla olacaktır. Çünkü anti sosyal davranışlar ve okula bağlılık seviyesi ters orantılıdır (Weiss, 1982). Bu yüzden, bağlılık seviyesi düşük öğrenciler için okul kuralları ve değerleri hiçbir anlam ifade etmemektedir. Bu öğrencilerin okula uyum sağlamak için hiçbir nedenleri yoktur (Joseph, 1985). Bu da öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleri için okul bağlılığının önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci-okul ilişkisini ortaya koyan birçok değerken vardır. Libbey (2004) öğrenci - okul ilişkisini ortaya koyan ölçeklerde yer alan değerkenleri Tablo 11’de şu şekilde tespit etmiştir:

Tablo 11. Okul-Öğrenci İlişisini Ortaya Koyan Ölçekler

Ölçeğin İsmi	Maddelerden Örnekler	Yazar (lar)
Okula Pozitif Yönlendirme	Okula giderken kendini nasıl hissediyorsun?	Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa, Turbin (1995)
Okul Bağlılığı	Okuldaki bireyler beni sever.	Mouton, Hawkins, McPherson ve Copley (1996)
Okul Bağlılığı	Bu okuldaki bireylere kendimi yakın hissediyorum. Bu okulda olmaktan mutluyum. Kendimi bu okulun parçası gibi hissediyorum.	Moody ve Bearman (2002)
Okula Bağlılık	Öğretmenlerin seninle ilgili düşünceleri senin için ne kadar önemlidir? Öğretmenlerime çok saygı duyarım.	Gottfredson, Fink ve Graham (1994)
Okula Bağlılık	Ödevlerini doğru yapmaya dikkat eder misin? Derslerinin önemli olduğunu düşünür müsün? Ne kadar çalışırsan çalış başarısız olacağını mı düşünürsün? Bu yıl herhangi bir dersten başarısız oldun mu? Öğretmenlerinin çoğu seni sever mi? Okuldaki problemlerini öğretmenlerinle kolaylıkla konuşabilir misin? Öğrenci konseyinde yer alıyor musun?	Jenkins (1997)
Okula Bağlılık	Okulu severim. Çoğu sabah okula gitmeyi dört gözle beklerim. Kendi kendime ilave ödevler yaparım. Bir ödevim olduğunda onu bitirene kadar çalışırım.	Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson ve Abbott (2001)
Okula Bağlılık	Okul aracılığıyla amaçlarıma ulaşabilirim. Okul müdürü öğrencilerin fikirlerini alır. Okulda kendim gibi olabilirim. Okul kuralları adaletlidir. Sınıfta boşa zaman geçirmeyiz.	Brown ve Evans (2002)
Okul Bağlılığı	Okulda kendini mutlu hissediyorsun Okuldaki öğretmenler öğrencilere adaletli davranır. Okulda kendini güvende hissedersin	Resnick et al (1997)

Tablo 11. Okul-Öğrenci İlişisini Ortaya Koyan Ölçekler (Devamı)

Ölçeğin İsmi	Maddelerden Örnekler	Yazar (lar)
Okul Bağlılığı	Her gün okula gitmeyi dört gözle beklersin. Genel olarak okulu çok seversin. Akademik program çok iyidir. Öğrenciler kendilerini ilgilendiren kararlara ne sıklıkta katılır?	Eccles, Early, Frasier, Belansky ve McCarthy (1997)
Okul İklimi	Bir problemim olduğunda en azından bir öğretmenim bana yardım etmiştir. Öğretmenler öğrencileri destekler. Öğrenciler birbirlerine saygı gösterir.	Simons-Morton ve Crump (2002)
Okula Katılım	Katılım Test puanları Ödev saatleri Eğitim arzusu	Manlove (1998)
Öğretmen Desteği	Öğretmenlerim beni gerçekten önemser.	Rosenfeld, Richman, ve Bowen (2000)
Okula Katılım	Okulda olduğum zamanlar olmadığım zamanlara göre daha mutluyum. Okul kendimi kötü hissetmeme neden oluyor. Okulda kendimi yalnız hissediyorum. Okuldaki kişilerin beni tanımadığını hissediyorum.	Kalil ve Ziol-Guest
Okul İklimi	Öğrenciler öğretmenleri ile iyi anlaşır. Öğretmenler öğrencilerle ilgilenir. Öğretmenler çabamı takdir eder.	Coker ve Borders (2001)
Öğretmen Desteği	Öğretmenlerin senin fikirlerine saygı gösterir mi? Öğretmenlerin senin durumlar karşısında nasıl hissettiğini anlar mı? Sen üzgün olduğunda öğretmenlerin sana yardım etmeye çalışır mı?	Ryan ve Patrick (2001)

(Libbey, 2004, s. 275-281)

Okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmek, özellikle eğitimin bilişsel çıktıları üzerinde oldukça etkilidir (Sarı, 2013). Bloom (1998) öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin, öğrencilerin bilişsel başarı değişkenindeki varyansın dörtte birine yakın bir kısmını açıklayabildiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin okula yönelik sahip olmaları beklenen önemli

duyuşsal özelliklerden biri de okul bağılıdır. Okul bağılı, öğrencilerin çevresinde olanları algılayış şekilleridir (Sarı, 2013).

Okul bağılılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçları karşılandığından dolayı, kaygı ve kendilerini yalnız hissetme düzeyleri düşüktür. Bununla birlikte bağılılık düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha özerk, daha prososyaldir ve sınıflarında oldukça başarılıdır. Eğitime daha çok değer verir, öğretmenleriyle ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurar, hayatlarından genel olarak memnundur. Ayrıca bu öğrencilerin sınıf içi ve dışı aktivitelere katılma eğilimleri daha fazladır, benlik duygusu ve okula devam oranları daha yüksektir, içsel motivasyon süreçleri baskındır (Cemalcılar, 2010).

DeWitt'e (1995) göre okul bağılılık düzeyi yüksek olan öğrenciler, okulun öğrenmeye uygun ve saygı duyulması gereken bir yer olduğunu düşünür ve okul performanslarının geleceklerini şekillendireceğini bilir. Bu öğrenciler, arkadaşlarına, öğretmenlerine, diğer personellere ve okulun sosyal çevresine bağılıdır, okul faaliyetlerinde sıklıkla yer alır. Bu tür faaliyetlere katılmanın gelecekteki hedeflerini gerçekleştirmek için çok önemli ve diğer insanlarla buluşma fırsatı olduğunu bilir. Bağılılık oluşumuna ailesinin katkı sağladığına inanır, eğitimin ve okula devamın önemini vurgulayan bir aile, öğrencinin okul bağılılığını daha da güçlendirir.

Öğrenciler, bazen durumu kurtarma davranışları gösterebilir. Bu davranışlar, bağılılık kavramı ile açıklanamaz. Çünkü bağılılık, ortaya güçlü bir enerji koyabilmektir. Bağılılık edilgen değil, etken bir süreçtir. Öğrencinin kendini konuya verebilmesi, dikkatini toplayabilmesi, öğretmenin ondan istediği şeyleri yapmaya değer bulması bağılılığın etken bir süreç olduğunun bir göstergesidir. Öğrenci yapılması istenen şeyleri bir zorunluluk olarak görmez, görevi hedeflerine ulaşmada bir aracı olarak algılar, şevkle ve özenle tüm enerjisini görevi tamamlamak için harcar (Schlechty, 2011). Sonuç olarak öğrencinin okul bağılılığı, üç şekilde kendini gösterir: Pozitif davranışlar sergileme, okul ile ilgili görevlere dâhil olma ve ders dışı aktivitelere katılım (Savi, 2011).

2.7.3. Okula Bağılılık Çeşitleri

Fredricks vd. (2004) öğrencinin okul bağılılığının üç şekilde ortaya çıktığını söylemektedir. Bunlar, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bağılılıktır.

2.7.3.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılığı üç şekilde tanımlamak mümkündür: Birincisi, kurallara uyma, sınıf normlarına bağlı kalma, sorun çıkarmama ve okuldan kaçmama gibi olumlu davranışlardır. İkincisi, çaba, devamlılık, konsantrasyon, dikkat, soru sorma, sınıf tartışmalarına katılma gibi davranışlarla öğrenme sürecinde ve akademik görevlerde aktif bir biçimde yer almaktır. Üçüncüsü ise, atletizm ya da okul yönetimi gibi okulla ilgili faaliyetlerde aktif rol oynamaktır (Fredricks vd., 2004). Davranışsal bağlılığın en önemli özelliği gözlemlenebilir davranışları içermesidir. Bir öğrencinin davranışsal bağlılığının düzeyi, derse katılım, ödev yapma, soru sorma, yardım isteme gibi ders içi davranışları ile tespit edilebilmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

2.7.3.2. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık, stratejik olmayı ve kendi kendini düzeltmeyi içeren öğrenme sürecine psikolojik yatırım yapmayı vurgulamaktadır. Bilişsel bağlılık kavramı, problem çözmedeki esneklik düzeyi, zor işleri tercih etme düzeyi ve başarısızlık durumunun olumlu bir biçimde üstesinden gelme düzeyi ile ilişkilendirilmiştir. Diğer taraftan, bilişsel bağlılık, içsel psikolojik kaliteyi, öğrenmeye yatırım yapmayı davranışsal bağlılıktan çok daha güçlü bir biçimde vurgulamaktadır. Performans hedeflerinden daha çok öğrenme sürecini benimseyen öğrenci, sorumluluklarını yerine getirmeye, anlamaya, kamçılayıcı görevleri başarmaya çalışmaya ve öğrenmeye odaklıdır. Bilişsel bağlılık geliştiren öğrenciler, görevlerini yerine getirirken bilişlerini planlamak, izlemek ve değerlendirmek için üst bilişsel stratejileri kullanır. Bu öğrenciler, konuyu anlamak, düzenlemek ve hatırlamak için detaylandırma, özetleme ve tekrarlama gibi öğrenme stratejilerinden yararlanır (Fredricks vd., 2004).

Schlechty (2011), öğrencilerin okula katılım düzeylerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin katılımı farklı düzeylerde ve çeşitlerde kendini gösterebilir. Olumludan olumsuza doğru katılımın düzeyleri şu şekildedir: Gerçek katılım, öğrencilerin beklentilere uygun davrandığı durumdur. Öğrenciler, aldıkları eğitimin onların ihtiyaçlarını karşıladığını düşünür. Sembolik katılım, gerekeni yapma sürecidir. Otoriteye aşırı duyarlılıktan dolayı, öğrenciler kendilerine anlamsız gelse de uyumlu davranışlar sergiler. Bu sürecin nedeni adanmışlık değil, itaattir. Üçüncü katılım çeşidi, pasif uymadır. Bu

öğrenciler için, önemli olan yaptıkları çalışmanın kabul görmesidir, çalışmanın doğruluğunun ya da saygınlığının bir önemi yoktur. Geri çekilme durumu ise öğrenci kendinden bekleneni yapamayacağını hissettiğinde ortaya çıkar. İsyanda ise öğrenci resmi amaç ve araçları reddederek, yerine yeni amaçlar ve araçlar geliştirir

2.7.3.3. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık, ilgi, can sıkıntısı, mutluluk, üzüntü ve kaygı gibi öğrencilerin sınıf ortamında verdiği duygusal tepkilerdir. Duyuşsal bağlılık düzeyi, öğrencilerin öğretmenlere ve okula verdiği duygusal tepkiler ölçülerek tespit edilmektedir. Duyuşsal bağlılıkla ilgili yapılan ilk çalışmalar, öğrencilerin okulu, öğretmenleri ve yaptıkları çalışmaları sevip sevmedikleri, okulda mutlu olup olmadıkları ve çalışmalara ilgi duyup duymadıkları ile ilgili sorularla öğrencilerin okula karşı tutumlarını ortaya koymuştur. Fakat daha sonraki çalışmalar, motivasyonun bağlılıkla eş anlamlı olduğunu ve birbirlerinin yerlerine kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Yine de bağlılıkla ilgili tanımlamalar, motivasyon ilgili tanımlamalardan bir şekilde ayrılmaktadır. Bağlılıkla ilgili alanyazın daha geneldir (Fredricks vd., 2004).

Connell ve Wellborn (1991) bağlılık derecesine göre öğrencileri prototiplere ayırmıştır. İçeride kapanık öğrenciler, çoğu zaman sınıf içi aktivitelerden çekilmiş ya da aktiviteleri yapmayı bırakmış olarak görülmektedir. Sınıf içinde olanlardan asla heyecan duymaz ve ancak öğretmen ona soru sorduğunda derse katılımı sağlanır. Törenselle grupta yer alan öğrencilerin sınıf içindeki davranışları üstünkörü ve yüzeyseldir. Herhangi ciddi bir probleme yol açmaz. Ödevlerini, ilgi duymaksızın ve zevk almaksızın sadece yapmış olmak için yapar. Asi öğrenciler, sınıf içinde davranışları ile ön plana çıkar ve herhangi bir şeyi yapmayı reddeder. Zorlamalar haricinde ödevini yapmaz, öğretmenin onu şekillendirme davranışlarına direnç gösterir. Okul ve sınıftaki kurallardan farklı olarak kendi koyduğu kurallar çerçevesinde davranıyormuş izlenimi verir. Uyumlu öğrenciler, iyi huyludur. Bu öğrenciler, yeteneklerini geliştirir, kurallara uyar, ödevlerin tam olarak nasıl yapılacağını bilir, sınıf içi faaliyetlere katılır, kendisinden beklenen şeyleri genelde yapar, okul ve sınıftaki kurallara ve düzenlemelere uymaktan memnun gibi görünür. Ağa düşürülmüş öğrenci grubunda olanlar, çoğu zaman okul işleri ile uğraşır. Bazen okulu gereğinden fazla ciddiye alıyormuş izlenimi verir. Benlik kavramları, akademik

performansları ile yakından ilgilidir. Çok sıkı çalışmasına rağmen, sürekli kaygı içindedir. Yenilikçi öğrenciler, çoğunlukla okul işleri ile meşguldür, kafasına koyduğunu başarır, diğer başarılı öğrencilerle aynı sonuca kendi yöntemlerini kullanarak ulaşır. Bu öğrenciler bazen ilgisini çekmeyen nesnelere dikkat etmeyebilir. İlgisini çeken bir konu olduğunda oldukça yaratıcıdır ve öğrenme sürecinden oldukça zevk alır.

2.7.4. Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler

Bassinette (2006), öğrenci okul bağlılığını etkileyen faktörleri, bireysel düzey ve okul düzeyi olarak iki grupta incelemiştir. Okul bağlılığını etkileyen ve öğrenci ile birlikte okul ortamına getirilen faktörler şunlardır: Derse katılıma, çalışmaya, iyi notlara önem verme, derslerini, aktiviteleri ve öğrendiği konuları sınıf ortamında tartışabilme, anne ve babasının akademik beklentileri, boş zamanlarını geçirme şekli, ödevlerine yardım edilmesi ve ödevlerinin kontrol edilmesidir. Okul ile ilgili faktörler de, okula kaynak getiren, dış baskılarla baş edebilen, öncelik oluşturma ve planlama yapabilen, beklentileri bilen, yeni fikirlere ve yeniliklere açık, karara katılımı destekleyen yönetici, öğrencileri başaracağına ilişkin cesaretlendiren, öğrencilerin hayatında fark yaratan, akademik olarak öğrencileri motive eden öğretmenler ve öğrencinin okula karşı tutumudur.

Özdemir vd. (2010), ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algısını etkileyen bireysel ve örgütsel faktörleri araştırdıkları çalışmada, öğrenciler tarafından algılanan olumlu okul ikliminin, öğrencinin okul bağlılığını da olumlu bir biçimde etkilediğini vurgulamıştır. Nichols (2008), öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkinin öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, onları anlayan, karşılıklı saygıya önem veren öğretmenler, öğrenciler tarafından dürüst ve yardımsever olarak tanımlanmaktadır ve bu algı öğrencilerin okul bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Cemalcılar (2010) öğrenci-öğretmen ilişkisinin yanında, öğrenci-yönetici ilişkisinin de öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sadece yöneticilerin yönetim sürecindeki liderlik özellikleri değil, onların öğrencilerle sosyal etkileşimi öğrenci bağlılığını olumlu bir biçimde etkilemektedir. Bunun yanında okulun fiziksel ortamının kalitesi, sınıf içi ve dışı faaliyetleri desteleyen kaynaklara ulaşılabilirlik ve okul içindeki güven algısı da öğrenci okul bağlılığı ile olumlu yönde ilişkilidir.

2.7.5. Okul Bağlılığından Etkilenen Faktörler

Öğrencilerin okul bağlılığı, en çok akademik başarı, motivasyon, öz yeterlik, okul terk ve suç oranları üzerinde etkilidir. Yapılan çalışmalar, okul bağlılık seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğunu, bu durumun aksine okul bağlılık seviyesinin, suç oranı ile ters orantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bond vd. (2007) yaptığı araştırmada, öğrenci okul bağlılığının sağlık riski taşıyan davranışlar ve düşük akademik başarı üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma verileri, okul bağlılık düzeyi düşük öğrencilerin bağlılık düzeyi yüksek öğrencilere göre daha çok sigara ve esrar içme alışkanlığına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin alkol kullanma oranları da okul bağlılık düzeyi düşük öğrencilerde oldukça yüksektir. Bu öğrenciler, duygusal bunalıma kolayca girebilmektedir. Aynı zamanda, okul bağlılığı öğrencilerin akıl sağlığını da olumlu etkilemektedir. Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerde depresyon riski oldukça düşüktür. Akademik olarak da okul bağlılığının yüksek olması da başarıyı beraberinde getirmektedir.

Israelashvili (1997) yaptığı araştırmada, öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin gelecek ile ilgili beklentilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler geleceğe daha pozitif bakarken, okul bağlılık düzeyi düşük öğrenciler gelecekle ilgili karamsar bir tavır sergilemektedir. McMahon, Parnes, Keys ve Viola (2008), öğrenci okul bağlılığı ile akademik öz yeterliği ve okul doyumunu arasında güçlü ve pozitif, okul terk oranı ve depresyon seviyesi ile de negatif bir ilişkinin olduğunu söylemektedir. Goodenow (1993) yaptığı araştırmada, okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin daha olumlu beklentiler içinde olduğunu, sınıfta çaba gösterme eğilimlerinin yüksek olduğunu, akademik olarak başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

2.8. Okul Bağlılığı ile İlgili Araştırmalar

Öğrenci okul bağlılığı, bazı demografik değişkenlerle yakından ilişkilidir. Arastaman'ın (2006) lise öğrencilerinin bağlılık düzeyini öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelediği araştırmada, kız öğrencilerin bağlılık düzeyinin erkek öğrencilere göre daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma ayrıca, öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeyinin yüksek, bilişsel bağlılık düzeyinin ise düşük olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, öğrencilerin bağlılık düzeyini olumsuz etkileyen faktör, öğrencilerin

okulda mutlu olmamasıdır. Sarı (2013), lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini incelediği araştırmada, okul bağlılık düzeyinin çok yüksek olmadığını fakat beşli derecelendirme ölçeğinde ortanın üzerinde olduğunu, cinsiyetler arasında okul bağlılık düzeyi bakımından anlamlı bir farklılaşma olmamakla birlikte kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğunu, ölçek puan ortalamalarının sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğünü, en yüksek ortalamanın dokuzuncu sınıf öğrencilerine ait olduğunu ve bağlılık düzeyinin okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Ueno (2009) aynı ırktan gelen öğrencilerin kurduğu arkadaşlık bağının öğrenci okul bağlılığını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmada beyaz ırktan gelen öğrencilerin okul bağlılığı çok güçlüyken, siyah ırktan gelen öğrencilerin bağlılığı çok zayıf olduğu saptanmıştır. Ayrıca, siyah ve beyaz ırktan gelen öğrencilerle kıyaslandığında, Asya ve İspanya kökenli öğrencilerin aynı ırktan arkadaş ilişkisi kurma oranı oldukça düşüktür. Bu öğrenciler arasında okul bağlılık oranı güçlü olduğundan, aynı ırktan gelen arkadaşlık ilişkisinin okul bağlılığı üzerinde etkili olmadığı ortaya konmuştur.

Öğrenci okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar, okul iklimi ve öğrenci okul bağlılığı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Cemalcılar (2010) okul ikliminin öğrenci okul bağlılığına etkisini incelediği araştırmada, öğrenci- arkadaş, öğretmen ve yönetici ilişkilerinden sağlanan doyumun öğrenci okul bağlılığını olumlu bir biçimde etkilediği sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, okulun fiziksel ortamının kalitesi, sınıf içi ve dışı faaliyetleri desteleyen kaynaklara ulaşılabilirlik ve okul içindeki güven algısı da öğrenci okul bağlılığını etkilemektedir. Özdemir vd. (2010) göre, öğrencilerin öğretmen ve yöneticileri destekleyici olarak algılaması ve okul bağlılık düzeyleri okul ikliminin başarı odaklılık boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Buna göre, öğretmen ve yöneticilerini destekleyici olarak algılayan ve okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı algısı gelişmektedir. Nichols (2008), okul bağlılık düzeyini geçmiş ve mevcut okul şartları çerçevesinde görüşme yöntemi kullanarak incelemiştir. Çalışma sonucunda, aynı okulda öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin farklılaştığı; bazı gruplarda, kişiler arası ilişkiler ön plana çıktığı, bazı gruplarda ise akademik başarıya vurgunun daha önemli olduğu saptanmıştır.

Öğrenci okul bağlılığı ve öğrencilerin akademik performansı arasında olumlu bir ilişki mevcuttur (Bond vd., 2007; Furrer ve Skinner, 2003; Goodenow ve Grady, 1993; Şirin ve

Rogers-Şirin, 2004). Öğrenci okul bağlılığı akademik başarıyı ve öğrencilerin ileride eğitimlerine devam etme olasılığını etkilemektedir. Okula bağlılık düzeyi yüksek ve akademik beklentilerini açık bir şekilde tanımlayan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenci okul bağlılığı, akademik motivasyon ve performans üzerinde kilit rol oynamaktadır. Okulla kendini ilişkilendiren öğrencilerin, davranışsal ve duyuşsal okul bağlılık düzeyi oldukça yüksektir.

Öğrenci okul bağlılığı, öğrencilerin gelecekte beklenen beklentilerini olumlu yönde etkilemektedir. Goodenow (1993) öğrencilerin gelecekte beklenen beklentileri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, öğrencilerin bağlılık düzeyleri ile gelecekte beklenen beklentileri arasında olumlu ve güçlü bir ilişki saptamıştır. Caraway vd. (2003) lise öğrencilerinin okul bağlılığını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada, öğrenci okul bağlılığının öğrencinin öz yeterliği ve hedef yönelimleri ile arasında olumlu, başaramama korkusu ile arasında olumsuz ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci okul bağlılığı, şiddet yönelimli olma ve okul terki gibi değişkenleri olumsuz yönde etkilemektedir. Balkıs vd. (2005), öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile şiddete yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, öğrencilerin okula bağlılık düzeyi ile şiddete yönelik tutumları arasında negatif bir ilişki ortaya koymuştur. Archambault vd. (2009) öğrenci okul bağlılığı ve okul bırakma düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Okul bağlılığının davranışsal, duyuşsal ve bilişsel düzeyde incelendiği araştırmada, genel okul bağlılığının okul bırakma düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik çalışmaları, verilerin çözümlenmesi, korelasyon ve regrasyon analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyinin öğrenci görüşlerine göre inceleneceği bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Karasar, 2006).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Ankara ilindeki 9 ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle) bulunan ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmalarda çoğu zaman, evrene ulaşmak zor olduğu için evreni temsil edeceği düşünülen örneklem üzerinde çalışılır. Örneklemdeki kişi sayısını belirlemeye ilişkin veriler, 50.000 (ve üzeri) kişilik bir evreni % 95 güven düzeyinde 381 kişilik bir örneklemin temsil edebileceğine işaret etmektedir (Yükselen, 2010). Fraenkel ve Wallen (2006) örneklemin büyüklüğünün ne olacağı konusunda tek bir

cevap olmadığını ve araştırmacının ulaşabildiği kadar büyük bir örnekleme üzerinde analiz yapmasını önermektedir. 2012-2013 verilerine göre araştırmaya katılan ilçelerindeki ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci sayısı 216.017'dir. Hem uygulama esnasında yaşanabilecek sıkıntıları azaltmak hem de örnekleme geçerliğini artırmak için araştırma kapsamında her ilçeden uygun örnekleme yolu ile seçilen 55 ortaöğretim okuluna devam eden 1062 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur (Yükselen, 2010).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğrencilere yönelik üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar (1) Okul İklimi Ölçeği, (2) Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği ve (3) Öğrenci Okul Bağlılığı Ölçeği'dir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Okul İklimi Ölçeği

Öğrencilere, okul iklimi algılarını belirlemek için Çalık ve Kurt (2010) tarafından öğrenci görüşlerine göre geliştirilmiş Okul İklimi Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, 22 maddeden ve destekleyici öğretmen davranışı (1-8. maddeler), başarı odaklılık (9-12. maddeler) ve güvenli öğrenme ortamları (13-22. maddeler) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

3.3.2. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilere, öğretmenlerinin etkililik düzeyini ölçmeye yönelik Raza (2010) tarafından doktora tez çalışması için geliştirilen Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, öğretmen etkililiğini öğrencinin değerlendirmesine uygun olarak hazırlanmış olup bir boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır.

3.3.3. Okul Bağlılığı Ölçeği

Arastaman (2009) tarafından geliştirilen Okula Bağlılık Ölçeğinin duyuşsal boyuttaki maddeleri esas alınarak bu çalışmada kullanılan duyuşsal okul bağlılığı ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin duyuşsal okul bağlılık düzeyini belirlemeye uygun olarak hazırlanmış olup bir boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmak için genel olarak örneklem büyüklüğünün, ölçekteki madde sayısının 5–10 katı kadar olması istenmektedir (Tavşancıl, 2005). Araştırma verileri toplanmadan önce, yaklaşık 354 öğrencinin katılımı ile ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Okul İklimi Ölçeği, Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeğine ait geçerlik-güvenirlik çalışmalarına ilişkin veriler şu şekilde sapanmıştır:

3.4.1. Okul İklimi Ölçeği

Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçlarına göre, üç faktörlü bu yapıda maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .85 arasında değişmiş ve açıklanan toplam varyans yaklaşık %45 olmuştur. Faktörlerden elde edilen puanların güvenirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlık katsayıları .77 ile .85 arasında değişmektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilen değerler ise Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Okul İklimi Ölçeğinin Boyutları	Madde sayısı	Cronbach’s Alpha	Ortalama	Standart Sapma
Destekleyici Öğretmen Davranışları	8	.81	2.90	.80
Başarı Odaklılık	4	.70	3.76	.73
Güvenli Öğrenme Ortamları	10	.72	3.63	.67

Tablo 12 incelendiğinde, Okul İklimi Ölçeğinin güvenirlik analizi için Cronbach’s Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısının ($\alpha = .81$) olduğu, boyut toplam korelasyon katsayılarının da .70 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

3.4.2. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği

Orijinal ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach’s Alpha değeri .87 bulunmuştur. Ölçek çeviri-tekrar çeviri tekniği kullanılarak öncelikle Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye

çevrilen ölçek, uzmanlar tarafından incelenmiştir. Gerekli düzeltmelerin ardından oluşturulan Türkçe versiyonu, hedef dil olan İngilizceye geri çevrilmiştir. Geri çevrilen form, uzmanlarca orijinali ile anlam ve biçim yönünden karşılaştırılmıştır ve çevirinin uygunluğunun değerlendirilmesinin ardından da ölçeğe son hali verilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri .93 bulunmuş, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının da .32 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışmada Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .93 bulunmuştur. Bu bulgu doğrultusunda, veri yapısının faktör analizi yapabilmek için “mükemmel derecede” yeterli olduğu (Şencan, 2005) değerlendirmesi yapılabilir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değeri ($X^2_{(944)} = 4322,138$; $p < .01$) anlamlı bulunduğundan verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiş ve bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir. 1. maddenin faktör yükü .247 olduğundan ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 13. Öğretmen Etkililiği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Maddeler	Faktör yük değerleri	Düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları
Madde 2	.438	.392
Madde 3	.585	.546
Madde 4	.645	.605
Madde 5	.359	.323
Madde 6	.478	.440
Madde 7	.602	.565
Madde 8	.547	.510
Madde 9	.662	.624
Madde 10	.659	.618
Madde 11	.636	.593
Madde 12	.504	.463
Madde 13	.592	.556

Tablo 13. Öğretmen Etkililiği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler (Devamı)

Maddeler	Faktör yük değerleri	Düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları
Madde 14	.559	.524
Madde 15	.636	.596
Madde 16	.691	.653
Madde 17	.580	.545
Madde 18	.374	.344
Madde 19	.630	.595
Madde 20	.608	.565
Madde 21	.587	.548
Madde 22	.616	.579
Madde 23	.492	.455
Madde 24	.657	.616
Madde 25	.539	.504
Madde 26	.611	.572
Madde 27	.693	.654
Madde 28	.594	.560
Madde 29	.526	.491
Madde 30	.613	.577
Madde 31	.641	.604
Madde 32	.633	.593
<i>Özdeğer</i>		10.705
<i>Toplam Varyans</i>		33.452

3.4.3. Okul Bağlılığı Ölçeği

Arastaman (2009) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0.83 bulunmuştur. Bu ölçeğin duyuşsal boyuttaki maddeleri esas alınarak bu çalışmada kullanılan Okul Bağlılığı Ölçeği geliştirilmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin Cronbach's Alpha değerinin .93 olduğu, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının da .30 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışmada Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısının .92 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, veri yapısının faktör analizi yapabilmek için “mükemmel derecede” yeterli olduğu (Şencan, 2005) değerlendirmesi yapılabilir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değeri ($X^2_{(944)} = 43771,262$; $p < .01$) anlamlı bulunduğu verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme

yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiş ve bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Öğrenci Bağlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Maddeler	Faktör yük değerleri	Düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları
Madde 1	.688	.657
Madde 2	.585	.537
Madde 3	.721	.685
Madde 4	.667	.619
Madde 5	.607	.561
Madde 6	.394	.353
Madde 7	.637	.584
Madde 8	.669	.624
Madde 9	.591	.545
Madde 10	.337	.296
Madde 11	.593	.549
Madde 12	.649	.610
Madde 13	.636	.587
Madde 14	.737	.693
Madde 15	.696	.652
Madde 16	.658	.623
Madde 17	.714	.665
Madde 18	.741	.693
Madde 19	.694	.649
Madde 20	.637	.598
Madde 21	.620	.578
Madde 22	.487	.455
Madde 23	.409	.379
Madde 24	.652	.620
Madde 25	.416	.387
Madde 26	.489	.461
Madde 27	.336	.304
<i>Özdeğer</i>		9.941
<i>Toplam Varyans</i>		36.820

3.5. Verilerin Analizi

Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler, korelasyon, regresyon analizleri SPSS 15 paket programı ile test edilmiştir. Korelasyon analizi iki ya da daha çok değişken arasında ilişkiyi gösterir. Korelasyon çözümlemesinin amacı, değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemektir. Bu araştırmada,

korelasyon analizi ile okul iklimi alt boyutları ve öğretmen etkililiği, okul iklimi alt boyutları ve öğrenci okul bağlılığı; öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı değişkenleri arası ilişkinin derecesi ve yönü ortaya konmuştur. Regresyon analizi ise bir bağımlı değişken ile bir ya da daha çok bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile kullanılan analiz yöntemidir. Bu analiz değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisinin bulunmasına ve bulunan ilişkinin gücü ile türünün saptanmasına imkân verir. Bu araştırmada, regresyon analizi ile okul ikliminin öğretmen etkililiğini ve öğrenci okul bağlılığını; öğretmen etkililiğinin öğrenci okul bağlılığını; okul iklimi ve öğretmen etkililiğinin birlikte öğrenci okul bağlılığını yordama düzeyi belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığıyla, öğretmen etkililiğinin öğrenci okul bağlılığıyla olan ilişkilerini test etmek için yapılan korelasyon ve çoklu regresyon sonuçları verilmektedir.

4.1. Okul İklimi, Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkiler

Araştırma modelinde tanımlanan içsel ve dışsal değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler değerlendirilmeden önce bu değişkenlerle ilgili betimsel bulgulara yer verilmiştir. Tablo 15'te öğrencilerin araştırma değişkenlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 15. Okul İklimi, Öğretmen Etkililiği ve Okul Bağlılığı ile İlgili Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Değişkenler	n	$\bar{X}$	S
Okul İklimi	Destekleyici Öğretmen Davranışları	1062	2.99	.84
	Başarı Odaklılık	1062	3.85	.77
	Güvenli Öğrenme Ortamları	1062	3.72	.69
Öğretmen Etkililiği	Öğretmen Etkililiği	1062	3.96	.67
Okul Bağlılığı	Duyuşsal Bağlılık	1062	3.65	.70

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen etkililiğinin ($\bar{X} = 3.96$) en yüksek aritmetik ortalamaya sahip değişken olduğu, bu değişkeni sırasıyla okul bağlılığı ($\bar{X}=3.96$), başarı odaklılık ($\bar{X}=3.85$) ve güvenli öğrenme ortamları ($\bar{X}=3.72$) değişkenlerinin takip ettiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre, en düşük aritmetik ortalamaya sahip değişkenin destekleyici öğretmen davranışları ($\bar{X}=2.99$) olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın “Öğrencilerin okul iklimi algıları ile öğretmen etkililiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan korelasyon

analizi sonucunda, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamları ve öğretmen etkililiği değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Destekleyici Öğretmen Davranışı, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamları ve Öğretmen Etkililiği Değişkenleri Arasındaki İlişkiler (n = 1062)

Değişkenler	1	2	3	4
Destekleyici Öğretmen Davranışları	1			
Başarı Odaklılık	.59**	1		
Güvenli Öğrenme Ortamı	.20*	.26*	1	
Öğretmen Etkililiği	.67**	.56**	.26*	1
Okul İklimi Toplam Puan				.64**

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

Tablo 16 incelendiğinde, değişkenler arasındaki tüm ilişkilerin, pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen etkililiği ile en yüksek ilişkiler, destekleyici öğretmen davranışları ($r = .67$; $p < .01$) ve başarı odaklılık ($r = .59$; $p < .01$) değişkenleri arasındadır. Bununla birlikte öğretmen etkililiği ve güvenli öğrenme ortamları ($r = .26$; $p < .05$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, okul iklimi ve öğretmen etkililiği ($r = .64$; $p < .01$) değişkenleri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir alt problemi olan “Öğrencilerin okul iklimi algısı ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan korelasyon analizi sonucunda, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamları ve okul bağlılığı değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamları ve Okul Bağlılığı Değişkenleri Arasındaki İlişkiler (n=1062)

Değişkenler	1	2	3	4
Destekleyici Öğretmen Davranışları	1			
Başarı Odaklılık	.59**	1		
Güvenli Öğrenme Ortamı	.20*	.26*	1	
Okul Bağlılığı	.64**	.63**	.38*	1
Öğretmen Etkililiği				.68**
Okul İklimi Toplam Puan				.70**

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

Tablo 17 incelendiğinde, değişkenler arasındaki tüm ilişkilerin, pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir. Okul bağlılığı ile en yüksek ilişkiler, destekleyici öğretmen davranışları ($r = .64$; $p < .01$) ve başarı odaklılık ($r = .63$; $p < .01$) değişkenleri arasındadır. Bununla birlikte öğrenci okul bağlılığı ve güvenli öğrenme ortamları ($r = .38$; $p < .05$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okul iklimi ve okul bağlılığı ($r = .70$; $p < .01$) değişkenleri arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Öğrencilerin öğretmen etkililiğine yönelik görüşleri ile okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğretmen etkililiği ve okul bağlılığı değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları yine Tablo 17’de verilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde öğretmen etkililiği ve okul bağlılığı ($r = .68$; $p < .01$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmen Etkililiğinin ve Öğrenci Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Yapılan regresyon ve çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre okul ikliminin öğretmen etkililiğini ve öğrenci okul bağlılığını; öğretmen etkililiğinin öğrenci okul bağlılığını; okul ikliminin öğretmen etkililiği ile birlikte öğrenci okul bağlılığını yordamasına ilişkin bulgular şu şekildedir:

4.2.1. Okul İkliminin Öğretmen Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okul iklimi öğretmen etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemi doğrultusunda okul iklimi değişkenlerinin öğretmen etkililiğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul İklimi Boyutlarının Öğretmen Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	B	t	p
Sabit	1.558	0.173		9.010	.000
Destekleyici Öğretmen Davranışları	0.424	0.040	0.504	10.722	.000
Başarı Odaklılık	0.224	0.044	0.243	5.103	.000
Güvenli Öğrenme Ortamları	0.093	0.040	0.092	2.348	.019
$R = 0.704$	$R^2 = 0.495$				
$F = 114.474$	$p = .000$				

Tablo 18 incelendiğinde, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları değişkenleri birlikte, öğretmen etkililiği ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .704$, $R^2 = .495$; $p < .01$). Adı geçen üç değişken birlikte öğretmen etkililiği toplam varyansının % 50’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen etkililiği üzerindeki önem sırası; destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları değişkenlerinin öğretmen etkililiğinin anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen etkililiğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir:

Öğretmen Etkililiği = 1.558 + .424 Dest. Öğrt. Dav. + .224 Baş. Odk. + .093 Güv. Öğr. Ort.

4.2.2. Okul İkliminin Öğrenci Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okul iklimi öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemi doğrultusunda okul iklimi değişkenlerinin öğrenci okul bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul İklimi Boyutlarının Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	B	T	p
Sabit	0.573	0.173		3.318	.001
Destekleyici Öğretmen Davranışları	0.346	0.039	0.391	8.767	.000
Başarı Odaklılık	0.338	0.044	0.348	7.698	.000
Güvenli Öğrenme Ortamları	0.221	0.040	0.208	5.578	.000
$R = 0.739$	$R^2 = 0.546$				
$F = 140.310$	$p = .000$				

Tablo 19 incelendiğinde, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları değişkenleri, okul bağlılığı ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = 0.739$, $R^2 = 0.546$, $p < .01$). Adı geçen üç değişken birlikte okul bağlılığı toplam varyansının % 55’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul bağlılığı üzerindeki önem sırası; destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları değişkenlerinin okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul bağlılığının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir:

$$\text{Okul Bağlılığı} = .573 + .346 \text{ Dest. Öğrt. Dav.} + .338 \text{ Baş. Odk.} + .221 \text{ Güv. Öğr. Ort.}$$

4.2.3. Öğretmen Etkililiğinin Öğrenci Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmen etkililiği öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemi doğrultusunda öğretmen etkililiğinin öğrenci okul bağlılığını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Etkililiğinin Öğrenci Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	T	p
Sabit	0.814	0.166		4.903	.000
Öğretmen Etkililiği	0.715	0.041	0.678	17.313	.000
$R = .678$ $R^2 = .460$					
$F = 299.730$ $p = .000$					

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmen etkililiği, okul bağlılığı ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .678$, $R^2 = .460$, $p < .01$). Öğretmen etkililiği okul bağlılığı toplam varyansının yaklaşık % 40’ını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, öğretmen etkililiği, okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

4.2.4. Okul İklimi ve Öğretmen Etkililiğinin Birlikte Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okul iklimi ve öğretmen etkililiği değişkenleri birlikte öğrenci okul bağlılığının anlamlı yordayıcısı mıdır?” alt problemi doğrultusunda okul iklimi ve öğretmen etkililiği değişkenlerinin birlikte öğrenci okul bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul İklimi ve Öğretmen Etkililiğinin Birlikte Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	0.307	0.182		0.039	.069
Destekleyici Öğretmen Davranışları	0.201	0.043	0.227	4.718	.000
Başarı Odaklılık	0.259	0.043	0.266	6.044	.000
Güvenli Öğrenme Ortamları	0.187	0.037	0.176	4.981	.000
Öğretmen Etkililiği	0.591	0.085	0.330	9.946	.000
$R = 0.775$	$R^2 = 0.601$				
$F = 48.244$	$p = .000$				

Tablo 21 incelendiğinde, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamları değişkenlerine öğretmen etkililiği değişkeni de eklenerek bu değişkenlerin okul bağlılığını yordama düzeyleri incelenmiştir. Bu değişkenler birlikte, okul bağlılığı ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = 0.775$, $R^2 = 0.601$, $p < .01$). Adı geçen dört değişken birlikte okul bağlılığı toplam varyansının yaklaşık % 60'ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul bağlılığı üzerindeki önem sırası; öğretmen etkililiği, başarı odaklılık, destekleyici öğretmen davranışları ve güvenli öğrenme ortamlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, öğretmen etkililiği, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamları ve destekleyici öğretmen davranışları değişkenlerinin okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul bağlılığının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir:

$$\text{Okul Bağlılığı} = 0.307 + .201 \text{ Dest. Öğrt. Dav.} + .259 \text{ Baş. Odk.} + .187 \text{ Güv. Öğr. Ort.} + .591 \text{ Öğt. Etk.}$$

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu çalışmada, okul iklimi, öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı değişkenleri arasındaki ilişkiler öğrenci algı ve görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları, destek, başarı ve güven boyutları ile ele alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde yorumlanmış, alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, okul iklimi ve öğretmen etkililiği arasında güçlü ve olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrenciler tarafından algılanan okul ikliminin olumluluk düzeyi arttıkça, öğretmenlerin etkililik düzeyi de artmaktadır. Alanyazında yer alan diğer araştırmalarda, olumlu okul ikliminin, öğretmenlerin verimliliğine (Goddard vd., 2004), performansına (Halis ve Uğurlu, 2008; Raza, 2010; Stogdill, 1965), etkililiğine (Downey vd., 1974), diğer öğretmenlere yönelik güven algılarına (Muchinsky, 1976), mesleki bağlılıklarına, sınıf içindeki öğretim yaklaşımlarına, öğrenci duyarlılığına (Riehl ve Sipple, 1996), öğrenci başarısını sahiplenme ve okul hedeflerine ulaşma çabasına (Sweetland ve Hoy, 2000; Tirella, 1997), gündelik olaylarla başa çıkabilme, samimi ve anlayışlı olma düzeylerine (Ekşi, 2006) olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Bu çalışma ve alanyazında yer alan diğer araştırmalar, okul ikliminin öğretmen etkililiğindeki önemini birbirlerini destekleyen sonuçlarla ortaya koymaktadır.

Okul ikliminin destek, başarı ve güven boyutları, öğretmen etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Özdemir vd. (2010) tarafından aynı okul iklim ölçeği kullanılarak yapılan araştırmada, okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamları alt boyutları ile öğretmenlerin olumsuz algılanma düzeyi arasında negatif ve güçlü bir ilişki olduğu, diğer taraftan okul ikliminin alt boyutları ile

öğretmenlerin destekleyici olarak algılanma düzeyi arasında da pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin destekleyici algılanma ve olumsuz algılanma değişkenleri, okul iklimi alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısıdır. Öğretmenin destekleyici davranışları, okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyini arttırmaktadır. Destekleyici öğretmen davranışları, etkili öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biridir. Çünkü öğrencilerini başarı yönünde cesaretlendiren, onların bireysel ihtiyaçlarını önemseyen, onları bir birey olarak gören öğretmenler, öğrenciler tarafından daha etkili olarak algılanmaktadır. Yine bu araştırmada, başarı odaklı öğretmenlerin daha etkili olduğu da saptanmıştır. Bu araştırma sonuçları, okul iklimi alt boyutlarının, öğretmen etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın diğer sonucu, okul iklimi ile öğrenci okul bağlılığı arasında güçlü ve olumlu bir ilişkinin olduğu yönündedir. Okul ikliminin tüm alt boyutları, öğrenci okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısıdır. Okul iklimi, öğrencilerin okula karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesinde, akademik başarılarının ve suç oranlarının artmasında ya da azalmasında oldukça önemli bir değişkendir. Furrer ve Skinner (2003) kendini okulla ilişkilendiren, Arastaman (2006) okulda kendini mutlu hisseden öğrencilerin, okula duygusal ve davranışsal olarak daha bağlı olduğunu, öğrenci okul bağlılığının da akademik motivasyon ve performans üzerinde kilit rol oynadığını saptamıştır. Nichols (2008) aynı okuldaki öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri arasında farklılık olduğunu, bunun da öğrencilerin okulu algılama farklılıklarından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Okul iklimini olumlu algılayan öğrencilerle olumsuz algılayan öğrenciler arasında okul bağlılık düzeyleri açısından önemli farklılıklar vardır. Bu da okul iklim algısının öğrenci okul bağlılığına etkisini net bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonuçları, okul iklim algısının öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu doğrular ve bu çalışmanın bulguları ile de örtüşür niteliktedir.

Bu çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç ise, öğretmen etkililiğinin öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu yönündedir. Okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar (Arastaman, 2006; Archambault vd., 2009; Balkıs vd., 2005; Bassinette, 2006; Bond vd., 2007; Caraway vd., 2003; Cemalcılar, 2010; Furrer ve Skinner, 2003; Goodenow, 1993; Goodenow ve Grady, 1993; Nichols, 2008; Özdemir vd., 2010; Sarı, 2013; Şirin ve

Rogers-Şirin, 2004; Ueno, 2009) öğretmen etkililiğinin okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılığını ortaya koymaktadır. Öğrencileri başaracağına ilişkin cesaretlendiren, motive eden, öğrencilerin hayatında fark yaratan, öğrencilere akademik, sosyal ve psikolojik destek sağlayan (Bassinette, 2006), öğrencilerle olumlu iletişim kuran, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, onları anlayan, karşılıklı saygıya önem veren (Nichols, 2008), öğrenciyi merkeze alan, stresi azaltıcı öğrenme ortamları oluşturan, kişiler arası olumlu iletişim kurma fırsatları yaratan, karar alma süreçlerine öğrenci katılımını destekleyen, öğrencilere zorlayıcı hedefler koyabilen (Kuperminic vd., 1997) öğretmenler, öğrencilerin okul bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Way vd. (2007) öğrencilerin okul iklimi algıları ile psikolojik ve sosyal uyumları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmaların ve bu çalışmanın sonuçları, öğretmen etkililiğinin öğrenci okul bağlılığını yordadığını doğrular niteliktedir.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu ise, öğretmen etkililiği ve okul iklimi alt boyutları birlikte, öğrenci okul bağlılığını daha yüksek düzeyde yordadığı yönündedir. Bu iki değişkenin birlikte okul bağlılığını yordama gücü, öğretmen etkililiğinin ve okul ikliminin tek başına okul bağlılığını yordama gücünden daha yüksektir. Okul ikliminin olumsuz algılandığı ve öğretmen destek düzeyinin düşük olduğu ortamlarda, psikolojik ve sosyal uyum seviyesi de düşmekte, depresyon belirtileri ve problemleri davranışlarla karşılaşma düzeyi artmaktadır. Bu yüzden okul iklimi ve öğretmen desteği öğrencilerin okulla psikolojik ve sosyal uyumlarını olumlu ya da olumsuz biçimde etkilemektedir (Skinner ve Belmont, 1993). Cornell ve Sheras (2006) öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmelerinin okula olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Baskının olmadığı, öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği, öğretmen ve yönetici desteğine kolayca ulaşılan okullarda, öğrenciler iklimi olumlu olarak algılamakta ve öğrencilerin bu iklim algısı da onların okulla ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmalar, okul iklimi ve öğretmen etkililiğinin öğrenci okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu desteklemekte ve bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Tüm bu sonuçlar, okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı açısından önemini ortaya koymaktadır. Okul ikliminin öncelikli belirleyicisi okul müdürüdür. Okul müdürünün davranışlarının belirlediği atmosfer; öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve okuldaki diğer personelleri olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilemektedir (Korkmaz,

2007). Bu yüzden okul müdürü, öğretmen davranışlarının belirleyicisi konumundadır. Otoriter yönetici davranışları, güçlendirme, iletişim, işbirliği ve etkililik gibi süreçleri olumsuz etkilemektedir (Mason, 2005). Motivasyon artırıcı çalışmalar, tarafsız olma, psikolojik baskıdan kaçınma, olumlu iletişim kurma, eleştirilere açık olma, çalışanların gelişimine destek sağlama yönündeki demokratik yönetici davranışları ise öğretmenlerin okul ortamını daha olumlu algılamasına katkıda bulunmaktadır (Doğan vd., 2013). Kullar (2011) okul müdürlerinin sergilediği yönetsel liderlik davranışlarının olumlu okul iklimi oluşumunda önemli olduğunu, bu katkının da öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını saptamıştır. Bu çalışma ile saptanan okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı konusundaki anlamlı yordayıcılığı ile Kullar (2011) tarafından saptanan okul müdürünün yönetsel liderlik davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişki, okul müdürünün öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı üzerindeki dolaylı ancak çok önemli olan etki gücünün anımsanmasını zorunlu kılmaktadır.

Öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasındaki ilişki, hem öğretmen hem de öğrenci açısından yönetsel etkililiğin önemini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalarda (Fernandez, 2012; Göksoy vd., 2013; Hardman, 2011; Karatepe, 2005; Klinginsmith, 2007; Lipsky, 1996; Pardue, 2003; Pepper, 1994; Santos, 2003), yönetsel etkililik ve öğretmen etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalar ve bu çalışmanın sonuçları, okul müdürlerinin gösterdiği yönetsel etkililiğin öğretmen etkililiği ile doğrudan, öğrenci okul bağlılığı ile dolaylı ilişkisini ortaya koymaktadır. Öğretmen etkililiğini ve öğrenci okul bağlılığını desteklemek isteyen okul müdürünün, günlük işlerinde dönüştürücü, etkileşimci ve yönetsel liderlik davranışlarını birleştirmesi gerekmektedir. Düşük bütçeli okullarda oluşan yüksek düzeyli başarıların ana nedeni okul müdürlerinin sergilediği bu dönüştürücü, öğretimsel ve yönetsel davranışlarıdır (Fernandez, 2012). Lipsky (1996) okul müdürlerinin yönetsel liderlik davranışlarının okulun başarısına ve etkililiğine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Okul müdürünün kişisel özellikleri de, öğretmen etkililiği açısından oldukça önemlidir. Pepper (1994) yöneticinin açık yürekli, zeki, duygusal yönden istikrarlı, iddialı, vicdanlı, atılgan, güvenilir, yeterli ve kendinden emin olmasının, öğretmenler tarafından olumlu algılandığını ve okul etkililik düzeyini arttırdığını belirtmiştir. Tüm bu araştırmalar, öğretmenin etkililiğinin, okul müdürünün yönetsel etkililiği ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen etkililiğinin, öğrenci okul bağlılığına olumlu katkı sağladığı

sonucundan hareketle, okul mdrlrinin de ğrenci okul bağlılığı üzerinde dolaylı etki gücü olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sonunda elde edilen tüm bulgular ve çıkarımlar, örgütsel etkililik değişkenlerinden okul ikliminin ve ğretmen etkililiğinin, ğrenci okul bağlılığına olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca okul ikliminin ğretmen etkililiği ve ğrenci okul bağlılığı ile olumlu ilişkisinden dolayı, iklimin öncelikli belirleyicisi olan okul mdrlrinin davranışlarıyla, hem öğretmenlerin etkililik düzeyini arttırdığı hem de öğrencilerin okulda olumlu yaşantılar geliştirmelerini desteklediği ve böylece okulun örgütsel etkililiğine katkı sağladığı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgu ve tartışmalara dayalı olarak elde edilen sonuç ve öneriler paylaşılmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışma ile okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve okul ikliminin tüm boyutlarının öğretmen etkililiğini ve öğrenci okul bağlılığını yordadığı saptanmıştır. Ayrıca, okul ikliminin tüm alt boyutları ve öğretmen etkililiği birlikte, öğrenci okul bağlılığını daha yüksek düzeyde yordamaktadır. Okul iklimini olumlu algılayan ve öğretmenlerin etkili olduğunu düşünen öğrencilerin okul bağlılık düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın istatistiksel analiz bulguları şöyle özetlenebilir:

- 1) Okul iklimi ve öğretmen etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Okul ikliminin alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık ile öğretmen etkililiği arasında olumlu ve güçlü; güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği arasında ise olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- 2) Okul iklimi ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul ikliminin alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık ile öğrenci okul bağlılığı arasında olumlu ve güçlü; güvenli öğrenme ortamları ile öğrenci okul bağlılığı arasında ise olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

- 3) Öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- 4) Okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları, öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısıdır. Ayrıca, öğretmen etkililiği de öğrenci okul bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmen etkililiği değişkeni, okul iklimi alt boyutları ile birlikte ele alındığında, öğrenci okul bağlılığının yordanma gücünde artış olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulayıcılar için,

- 1) Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığının sağlanmasındaki etki gücüne yönelik yönetici ve öğretmenler için farkındalık programlarının oluşturulması,
- 2) Bu programlarda, okul ikliminin belirlenmesinde okul müdürlerinin rollerinin önemine dikkat çekilmesi,
- 3) Yönetici ve öğretmenlerde destekleyici, başarı odaklı ve güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik davranış kazanımlarının özellikle önemsemesi önerilmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda araştırmacılar için,

- 1) Okul iklimi, öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ilişkilerinin ele alındığı bu araştırma ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma, özel okullarda, ilköğretim ve yükseköğretim kurumlarında tekrarlanabilir. Bu çalışmalar, öğrencilerin okul iklime ve öğretmen etkililiğine yönelik algı farklılıklarının karşılaştırılması açısından önemli olabilir.

- 2) Öğrencilerin okul iklimine ve öğretmen etkililiğine yönelik algı farklılıkları, bölgesel ve kültürel farklılıklara bağlı olarak da değişebilir. Bu değişimin izlenmesi, konunun farklı açılardan ve değişik boyutlarda yeniden ele alınıp geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago Public High School. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmeye etkileri*. Ankara: Doğan.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, W. L. (2004). Increasing teacher effectiveness. *UNESCO: International Institute for Educational Planning*, 6(1), 53-75.
- Appleberry, J. B., & Hoy, W. K. (1969). The pupil control ideology of professional personnel in open and closed elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 5(3), 74-85.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Altun, S. A. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 102-112.
- Arhar, J. M. (1992). Enhancing students' feelings of school membership: What principals can do. *Schools in the Middle*, 1(3), 12-16.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.

- Aydoğan İ., & Helvacı M. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61.
- Bafile, C. (2002). *Mister Rogers reflects on respect, diversity, and the classroom neighborhood*. 07/08/2013 tarihinde http://www.educationworld.com/a_curr/profdev016.shtml adresinden alınmıştır.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge?. *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Balcı, A. (1988). Etkili Okul. *Eğitim ve Bilim*, 70(1), 21-30.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Baldwin, L., Coney, F., Fardig, D., & Thomas, R. (1993). *School effectiveness questionnaire*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların öz yeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), 81-97.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Vilayanur S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. Laura A. Pervin & Oliver P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 154-196). New York: The Guilford.
- Barley, S. R. (1983). Semiotics and the study of occupational and organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 393-413.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bassinette, R. (2006). *The relative impact of individual and school-level factors on student attachment to school: An analysis using the NELS*. Doctoral Dissertation, University of San Francisco Graduate School, San Francisco, CA.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşınmalı eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları Malatya ili örneği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Berberoğlu, G. (2005). *Akademik organizasyonlarda örgüt kültürü: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi örneği*. [Http://Www.YonetimOrganizasyon.Org/Index1.Php?Katagori=1](http://Www.YonetimOrganizasyon.Org/Index1.Php?Katagori=1) aresinden 22/06/2013 tarihinde alınmıştır.
- Berg, O. (2000). School culture and teachers' esprit de corps. *Qualify and Educational Management*, 13(4), 49-77.
- Best Practice Briefs. (2004). School climate and school learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-6.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bloom, G., & Stein, R. (2004). Building small communities of practice. *Leadership*, 34(1), 20-22.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictor of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357-376.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic.
- Brodinsky, B. (1980). *Student discipline: Problems and solutions*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1977). *Schools can make a difference*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Burton, R. M., Lauridsen, J., & Obel, B. (2004). The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management*, 43(1), 67-82.
- Campbell, J., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.

- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272.
- Cherrington, D. J. (1994). *Organisational behavior, the management individual and organisational performance*. Boston: Allyn and Bacon.
- Childers, J. H., & Fairman, M. (1986). The school counselor as facilitator of organizational health. *The School Counselor*, 33(5), 332–337.
- Choudhury, G. (2011). The dynamics of organizational climate: An exploration. *Research Scholar*, 7(2), 111-116.
- Clark, M. (2002). The relationship between employees' perceptions of organizational climate and customer retention rates in a major U.K. retail bank. *Journal of Strategic Marketing*, 10(2), 93–113.
- Coleman, P. (1984). *Elementary school self-improvement through social climate enhancement: Final report*. Vancouver, BE: Educational Research Institution of British Columbia.
- Coleman, B. (1998). *Perspectives on classrooms and schools*. London: The Open University.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Megan Gunnar & L. Alan Sroufe (Eds.). *Minnesota Symposium on Child Psychology* (p. 43-77). Chicago: University of Chicago.
- Cordero, E. S. (2007). *Student attachment levels in a disciplinary alternative education program compared with an alternative education program and its correlation towards later-life crime*. Doctoral Dissertation, The University of Texas Graduate School, Austin.
- Cornell, D., & Sheras, P. (2006). *Guidelines for responding to student threats of violence*. Longmont, CO: Sopris West.
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Portland, OR: The Northwest regional Educational Laboratory.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Cruickshank, D. R., & Haefele, D. (2010). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58(5), 26-36.

- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çavumirza, E. S. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, C., Leithwood, K., & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 25(1), 83-96.
- Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- Demirbolat, A. (2011). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (s. 81-107). Ankara: Pegem A.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- DeWitt, J. A. (1995). *Exploring school attachment: Interviews with highly attached high school students*. Doctoral Dissertation, University of Houston Graduate School, Houston, TX.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 1-24.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Zorlu, H. (2013). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin okul iklimine ilişkin tutum ve davranışları (nitel bir çalışma)*. 5. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale.

- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422.
- Downey, H. K., Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (1974). Congruence between individual needs, organizational climate, job satisfaction and performance. *The Academy of Management Journal*, 18(1), 149-155.
- Dönmez, B. (1999). Değişme ve Yenileşme. Erdal Toprakçı (Ed.), *Yönetici Adayları Eğitim Programı* içinde (s. 13-29). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Dönmez, B., & Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü - örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 169-186.
- Draft, R. (2000). *Organizational theory*. Ohio: Southern Western, USA.
- Drexler, J. A. (1977). Organizational climate: Its homogeneity within organizations. *Journal of Applied Psychology*, 62(1), 38-42.
- Drucker, P. F. (1994). *Etkili yöneticilik*. (N. Tunalı ve A. Özden, Çev.). İstanbul: Eti.
- Eikelenboom, B. (2004). *Organizational capabilities and bottom line performance*. Doctoral Dissertation, Universiteit Nyenrode Graduate School, Breukelen.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ensari, H., & Zembat, R. (1999). Örgüt iklimi bakımından bir üniversitenin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 34-45.
- Erdoğan, D. (2003). *Sınıfyönetimi*. İstanbul: Sistem.
- Eren, E., & Çekmecelioğlu, H. G. (2002). *Örgüt yaratıcılığı ve verimliliğinin sağlanmasında örgüt ikliminin rolü*. 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sunulan bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: Görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(1), 187-199.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİ.
- Evans, M. W. (1968). A systems model of organizational climate. Renato Tagiuri, & George H. Litwin (Eds.). *Organizational climate: Explorations of a concept*. (p.107-124). USA: Division Of Research Graduate School Of Business Administration.
- Fernandez, J. A. (2012). *Principals' perspectives on how transformational, instructional, and managerial leadership practices influence teacher effectiveness and student achievement*. Doctoral Dissertation, University of Houston Graduate School, Houston.

- Fisher, D. L., & Fraser, B.J. (1990). *Validity and use of the school level environment questionnaire*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, Boston, MA.
- Forehand, G. A., & Gilmer, B. V. H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behaviour. *Psychological Bulletin*, 62(6), 361-382.
- Fontana, D. (1985). *Classroom control*. London: The British Psychological Society.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education with PowerWeb*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Franklin, J. L. (1975). Relations among four social-psychological aspects of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 20(3), 422-433.
- Fraser, D. L. (1998). *The cultural dimensions of standardized programs*. <http://www.hbg.psu.edu/Faeulty/jxrll/fraser.htm>. adresinden 21/06/2013 tarihinde alınmıştır.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Friesen, D. (1972). Variations in perceptions of organizational climate. *Alberta Journal of Educational Research*, 18(2), 23-31.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Genç, N., & Karcioğlu, F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü: Aşkale çimento örneği*. İstanbul: Karizma.
- George, J. R., & Bishop, L. D. (1971). Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate. *Administrative Science Quarterly*, 16(1), 467-476.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnely, J. H. (1994). *Organizations*. USA: Richard D. Irwin.
- Gilmer, B. V. H. (1971). *Industrial and organizational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.

- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goe, L., & Stickler L. M. (2008). *Teacher quality and student achievement : Making the most of resent research Washington D.C. National Comprehensive Center for Teacher quality* 04/09/2013'de <http://www.Tqsource.org/publications/March2008Brief.pdf> adresinden alınmıştır.
- Goldrick, L. (2002). Improving teacher evaluation to improve teacher quality. *Issue Brief National Governor's Association for Best Practices*. Retrieved December, 8, 2003 from <http://www.Nga.org/cda/files/1202IMPROVINGTEACHEVAL.pdf>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Goodman, S. A., & Syvante, D. J. (1999). Person-organization fit and contextual performance. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 254-275.
- Gottfredson, D. C., Fink C. M., & Graham N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, 31(4), 761 -784.
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipinar, Ş. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18- 31.
- Green, R. L. (2009). *Practicing the art o f leadership: A problem-based approach to implementing the ISLLC standards*. New York, NY: Allyn & Bacon.
- Greene, B. (1994). *New paradigms for creating quality schools*. Chapel Hill, NC: New View.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Güçlüol, K. (1985). *Eğitim yönetiminde karar ve örnek olaylar*. Ankara: Kadioğlu.

- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Halderson, C, Kelley, E. A., Keefe, J. W., & Berge, P. S. (1989). *Comprehensive assessment of school environments: Technical manual*. Reston: National Association of Secondary Principals.
- Halis, M., & Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.
- Hall, W. J. (1972). A comparison of Halpin and Croft's organizational climates and likert and likert's organizational systems. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 586-590.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). The organizational climate of school. *Administrator's Notebook*, 11(7), 1-6.
- Handy, C., & Aitken, R. (1990). Understanding schools as organization. London: Penguin Books.
- Hansen, L., & Childs, L. (1998). Creating a school where people like to be. *Educational Leadership*, 56(1), 14-18.
- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's perception of their principal's leadership style and the effects on student achievement in improving and non-improving schools*. Doctoral Dissertation, University of South Florida Graduate School, Florida.
- Hassard, J. (1997). Teaching students to think globally. *Journal of Humanistic Psychology*, 37(1), 24-63.
- Hawkins, T. L. (2001). *Principal leadership and organizational climate a study of perceptions of leadership behavior on school climate in international schools*. Doctoral Dissertation, The University of Minesota Graduate School, Minesota.
- Hellriegel, D. & Slocum, J. W. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17(2), 255-280.
- Hirschi, T. (2009). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA and London: Sage.
- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.

- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 92-110.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. London: Sage.
- Hoy, W. K., Page A., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2003). The development of the organizational climate index for high schools: its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (1992). *Model standards for beginning teacher licensing, assessment, and development: A resource for state dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership, and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20(5), 525-535.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and Research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112.
- Jenkins, P. A. (1997). School delinquency and the school social bond. *J Res Crime Delinquency*, 34(3), 337-367.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *University of California Santa Barbara The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- John, M. C., & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1), 25-57.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environment Research*, 9(2), 111-122.
- Joseph, J. (1985). Juvenile delinquency among African Americans. *Journal of Black Studies*, 25(4), 475-491.

- Joyce, W. F., & Slocum, J. W. (1990). Strategic context and organizational climate. Benjamin Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (p. 130-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kannapel, P. J., & Clements, S. K. (2005). *Inside the black box of high performing high-poverty schools*. Lexington, KY: The Prichard Committee for Academic Excellence.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., & Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatepe, S. (2005). Yönetimsel etkililik: Okul yönetiminde yönetimsel etkililiğinin astlarla ilişkiler boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(2), 307-326.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi* 15(2), 265-283.
- Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetimsel etkililik*. Ankara: Pegem A.
- Kartepe, S. (2005). Yönetimsel etkililik: Okul yönetiminde yönetimsel etkililiğin astlarla ilişkiler boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(2), 307-326.
- Kaya, Z. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Keleş, Ö. (2008). *Örgüt iklimi boyutlarının çalışanların güçlendirme algılarıyla ilişkilerinin değerlendirilmesi: bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklim algıları üzerindeki etkisi (Esenyurt ilçe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klingensmith, N. Y. (2007). *The relative impact of principal managerial, instructional, and transformational leadership on student achievement in Missouri middle level schools*. Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia Graduate School, Columbia.
- Kopelman, R. E, Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1990). The role of climate and culture in productivity. Benjamin Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (p. 282-318). San Francisco: Jossey Bass.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (13)49, 57-91.

- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Kullar, P. (2011). *A multi-site case study: The effect of principal leadership on school climate and student achievement in charter schools in Los Angeles, California*. Doctoral Dissertation, Pepperdine University Graduate School, Malibu, CA.
- Kundu, K. (2007). Development of the conceptual framework of organizational climate. *Vidyasagar University Journal of Commerce*, 12(1), 99-108.
- Kuperminic, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(2), 39-54.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren öğretmenlerin tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Lawler, E. E., Hall, D. T., & Oldham, H. R. (1974). Organizational climate relationship to organizational structure, process and performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 11(1), 139-155.
- Lazaridou, A. (2006). How effective principal thinks while solving problem. *International Electronic for Leadership in Learning*, 10(5), Retrieved on December, 8, 2013 from <http://www.vucalgary.ca/iejll/vol10/lazaridou>.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'Social Climate'. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-290.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Lichtman, R. (2007). Effects of an organization's climate on performance of supply chain managers in Michigan: A Perception study. *International Journal of Quality and Productivity Management*, 7(1), 38-46.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.

- Lipsky, D. R. (1996). *The relationship between managerial leadership behavior, effectiveness, and success*. Doctoral Dissertation, Hofstra University Graduate School, New York.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivational and organizational climate: Graduate school of business administration*. USA: Harvard University.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago.
- Love, E. D., & Skitmore, M. R. (1996). Approaches to organisational effectiveness and their application to construction organisations. A. Thorpe (Ed.), *Proceedings 12th annual conference and annual general meeting, the association of researchers in construction management* (p. 1-11). UK: Sheffield Hallam University.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Malinowski, B. M. (1990). *İnsan ve kültür*. (F. Gümüş, Çev.). Ankara: Verso.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school drop out and school disengagement on the risk of school-aged pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 187-220.
- Marshal, G. (1999), *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akinhay, D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim Sanat.
- Marzona, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mason, T. Y. (2005). *The initial impact of a new middle school principal on school climate*. Doctoral Dissertation, Capella University Graduate School, Ann Arbor, MI.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. DFEE, Research report No. 216.
- McGregor, D. M. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401.
- Mcmurray, J. (2004). The relationship between organizational commitment and organizational climate in manufacturing. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 473-488.

- Medly, D. M., & Shannon, D. N. (1994). Teacher Education. *The International Encyclopedia of Education System*, 10(2), 6015-6020.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. F. D. Carver and T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* (p. 375-391). New York: McGraw Hill.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliği öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through 'crisis' situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Mintrop, H. (2004). *Schools on probation: How accountability works (and doesn't work)*. New York: Teachers College.
- Mok, E., & Au-Yeung, B. (2002). Relationship between organizational climate and empowerment of nurses in Hong Kong. *Journal of Nurses Management*, 10(3), 129-137.
- Moran, E. T. & Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45(1), 19-47.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mowrer-Reynolds, E. (2008). Pre-service educator's perceptions of exemplary teachers. *College Student Journal*, 42(1), 214-223.
- Muchinsky, P. M. (1976). Organizational communication: Relationships to organizational climate and job satisfaction, *The Academy of Management Journal*, 20(4), 592-607.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.
- Nirupama, B., & Rana S. (2010). Management styles in relation to organizational climate of public sector organizations. *Gurukul Business Review*, 6(1), 43-51.
- Noonan, B., Walker, K., & Kutsyruba, B. (2008). Trust in contemporary principalship. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 85(1), 1-17.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How Large are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.

- Orlich, D. C., Harder, R. J., & Kalahan, R. C. (1998). *Teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ott, J. S. (1989). *The organizational culture perspective*. California: Brooks/Cole.
- Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Özcan, K., & Balyer, A. (2013). Liderlik oryantasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1) 136-150.
- Özçer, N. (2005). *Yönetimde yaratıcılık ve yenilikçilik*. İstanbul: Rota.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213- 224.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A.
- Özkanan, A. (2009). *Örgüt iklimi ve tükenmişlik ilişkisi: büro çalışanları üzerine bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paknadel, C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pardue, D. (2003). *Teachers' perceptions of principal effectiveness based on gender*. Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi Graduate School, Mississippi.
- Payne, R. L., & Mansfield, R. (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*, 18(12), 515-526.
- Payne, R. L., Fineman, S., & Wall T. D. (1976). Organizational climate and job satisfaction: A conceptual synthesis. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 16(1), 45-62.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41(3), 749-777.
- Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 193-216.

- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Pepper, P. E. (1994). *Personality correlates of effective managerial behavior*. Doctoral Dissertation, The University of Tennessee Graduate School, Knoxville.
- Pepper, K., & Thomas. L. H. (2002). Making change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5(1), 155 -166.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Social Studies*, 92(4), 167-175.
- Popa, B. M. (2011). The relationship between performance and organizational climate. *Journal of Defense Resources Management*, 2(2), 137-142.
- Porth, V. N. (2000). *The initial impact of a new elementary school principal on school climate: A case study*. Boston, MA: Boston College Graduate School of Education.
- Priedlander, F., & Margulies, N. (1969). Multiple impacts of organizational climate and individual value systems upon job satisfaction. *Personnel Psychology*, 22, 171-183.
- Pritchard, R. D., & Karasick, B. W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 9(1), 126–146.
- Pugh, S. D., Dietz, J., Wiley, J. W., & Brooks, S. M. (2002). Driving Service Effectiveness Through Employee-customer Linkages. *Academy of Management Executive*, 16(4), 73-84.
- Purkey, S. C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426–452.
- Raza, S. A. (2010). Impact of organizational climate on performance of college teachers in Punjab. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(10), 47-51.
- Raza, S. A. (2010). *Relationship between organizational climate and performance of teachers in public and private colleges of Punjab*. Doctoral Dissertation, Arid Agriculture University Graduate School, Rawalpindi, Pakistan.
- Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. London: Mc. Graw Hill Book Company.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996) Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2007). A meta analysis of the relationship between perceived organizational support and front line employee job outcomes: 20 years of research. *Journal of Business Research (Under Review)*.

- Riley, D. (1994). *Studying teaching*. New Jersey USA: Prentice-Hall.
- Rodwell, J. J., Kienzle, R., & Shadur M. A. (1998). The relationships among work-related perceptions, employee attitudes, and employee performance: The integral role of communication. *Human Resource Management*, 37(3/4), 277-293.
- Rogg, K. L., Schmidt, D. B., Shull, C., & Schmitt, N. (2001). Human resource practices, organizational climate, and customer satisfaction. *Journal of Management*, 27(4), 431-450.
- Rooney, J. (2003). Principals who care: A personal reflection. *Educational Leadership*, 60(6), 76-79.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ryan, M. (2008). *Does performance improvement mapping affect teacher efficacy?*. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Amherst Graduate School, Massachusetts.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Santos, M. M. S. (2003). *Perceptions of principal effectiveness and teacher morale: A study of public secondary school teachers on Guam*. Doctoral Dissertation, University of San Diego Graduate School, San Diego, CA.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarıçoban, A. (2005). Classroom management skills of the language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 1-15.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Selamat, N., Samsu, N. Z., & Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research eJournal*, 2(1), 71-82.
- Sergiovanni, T. S., & Starratt, J. R. (1988). *Supervision: human perspectives*. New York: Mc Graw Hill.
- Scherman, V. (2002). *School climate instrument: A pilot study in pretoria and environs*. Master Dissertation, University of Pretoria Graduate School, Pretoria.

- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu Yeniden Kurmak* (Y. Özden, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Schneider, B., & Bartlett, C. J. (1968). Individual differences and organizational climate: The research plan and questionnaire development. *Personnel Psychology*, 21, 323-334.
- Schneider, B., & Synder, R. A. (1975). Some relationships between job satisfaction and organizational climate. *Journal of Applied Psychology*, 60(3), 318-328.
- Schneider, B. & Reichers, A. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36(7), 19-41.
- Scott, N. M. (2002). Let's keep our quality school principals on the job. *High School Journal*, 86(2). EBSCOhost database'den 21/09/2013 tarihinde alınmıştır.
- Shadur, M. A., Kienzle, R., & Rodwell, J. J. (1999). The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement: the importance of support. *Group & Organization Management*, 24(4), 479-503.
- Schaefer, E. (1997). Working smart: Using what we know!. *Behavior and social issues*, 7(1), 37-42.
- Shellard, E., & Protheroe, N. (2000). Effective teaching: How do we know it when we see it? *The Informed Educator*. http://portal.ers.org/search/item_preview.cfm?assetid=18952 adresinden 12\12\2012 tarihinde alınmıştır.
- Shoen, L. (2006). *Awareness of socio-cultural influences on teachers and the quest for excellence*. Paper presented to the International Congress of School Effectiveness and Improvement, Louisiana State University, Louisiana.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1993). Teacher empowerment and school climate. *Education*, 113, 592-597.
- Silverman, R. A., & Teevan, J. J. (1986). *Crime in Canadian society*. Toronto: Butterwords.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Smith, P. L., Smith, S. J., & Hoy, F. (1998). Employee work attitudes: The subtle influence of gender. *Human Relations*, 51(5), 649-666.
- Sparks, C. P. (1990). Testing for managerial potential. K. E. Clark and M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (p. 103-112). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Spencer, S., & Ingram, B. (1965). *Effective teaching and learning*. USA: New Jersey.

- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehaviour: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575–601.
- Stogdill, R. (1965). *Managers, employees, organizations*. OH: The Ohio State University.
- Stronge, J. H., & Jones, C. W. (1991). Middle school climate: The principal's role in influencing effectiveness. *Middle School Journal*, 22(5), 41-44.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Virginia USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şirin, S. R., & Rogers- Şirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(1), 323-240.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem A.
- Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek liselerin öğrencilerin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, J., & Bowers, D. G. (1972). *Survey of organizations: A machine-scored standardized questionnaire*. Doctoral Dissertation, Investment University of Michigan Graduate School, Ann Arbor, USA.
- Taylor, D., & Tashakkori, A. (1995). Participation in decision making and school climate as predictors of teachers' job satisfaction and sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-233.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference*. New York: Teacher College.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 69, 162-169.

- Thompson, S., Greer, J., & Greer, B. (2004). Highly qualified for successful teaching: Characteristics every teacher should possess. *Essays in Education*. Retrieved on 30 August 2013 from <http://www.usca.edu/essays/vol102004/thompson.pdf>
- Tirella, J. J. (1997). *The influence of school climate and leadership style on teacher transiency in urban middle schools*. Master Dissertation, Las Vegas University Graduate School, Nevada.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tsui, L. (2001). Faculty attitudes and the development of students' critical thinking. *The Journal of General Education*, 50(1), 1-28.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 175-204.
- Tutar, H., & Altınöz, M. (2010). Örgüt ikliminin işgören performansı üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(2), 195-218
- Türk Dil Kurumu. (1969). *Türkçe sözlük (genişletilmiş baskı)*. Ankara: TDK.
- Ueno, K. (2009). Same-race friendships and school attachment: Demonstrating the interaction between personal network and school composition. *Sociological Forum*, 24(3), 515-537.
- Uras, M. (2000). *Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları*. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Walls, R. T., Nardi, A. H., Von Minden, A. M., & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39-48.
- Wallace Foundation. (2012). *The school principal as leader: Guiding schools to beter teaching and learning*. Retrieved on 8 December 2013 from www.wallacefoundation.org.
- Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80(3), 109-116.
- Watkins, J. F. (1968). The OCDQ: An application and some implications. *Educational Administrative Quarterly*, 4(2), 46-60.
- Watkins, C., & Hubbard, B. (2003). Leadership motivation and the drivers of share price: The business case for measuring organisational climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(7), 380 – 386.

- Way, N.; Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3/4), 194-213.
- Weick, K. E. (1981). *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*. California, USA: Jossey-Bass.
- Weiss, R. S. (1982). Attachment in adults life. In Collins Murray-Parks and Joan Stevenson- Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behaviours* (p. 45-85). New York: Tavistock.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *ANNALS, AAPSS*, 567(1), 88-107.
- Williams, S. (1987). A comparative study of black dropouts and high school graduates in an urban public school system. *Education and Urban Society*, 19(3), 311-319.
- Wilson, D. (2011). *The importance of educational leadership and policy: In support of effective instruction*. Online Submission. Retrieved on 3 September 2013 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED523494.pdf>.
- Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. New York: Longman.
- Woods, A. M., & Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 77(3), 118-121.
- Yaşar, Ş. (1998). Sosyal Bilgiler öğretim etkinliklerinin planlanması. Gürçan Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 141-156). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zammuto, R. F., & Krakower, J. Y. (1991). Quantitative and qualitative studies of organizational culture. *Research in Organization Change and Development*, 5, 83-114.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.

EKLER

Ek 1. Okul İklimi Ölçeği

Oİ	Hiçbir zaman (1) Çoğunlukla(4)	Nadiren(2) Her zaman(5)	Ara sıra(3)					
	BU OKULDA;							
1	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.			1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.			1	2	3	4	5
3	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.			1	2	3	4	5
4	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.			1	2	3	4	5
5	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.			1	2	3	4	5
6	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.			1	2	3	4	5
7	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.			1	2	3	4	5
8	Yardıma ihtiyac duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.			1	2	3	4	5
9	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.			1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.			1	2	3	4	5
11	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceklerine inandırır.			1	2	3	4	5
12	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.			1	2	3	4	5
13	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.			1	2	3	4	5
14	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.			1	2	3	4	5
15	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.			1	2	3	4	5
16	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır.			1	2	3	4	5
17	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya etkinliklerde çalışırken sıkılmazlar.			1	2	3	4	5
18	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.			1	2	3	4	5
19	Öğrenciler sinirlendiklerinde birbirlerine fiziksel (saç çekme, tekme atma, kulak çekme vb) olarak zarar verirler.			1	2	3	4	5
20	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmaları yaparken eğleniriz.			1	2	3	4	5
21	Okulda bazı öğrenciler ait para veya eşyaların diğer öğrenciler tarafından zorla alınmak istendiği olur.			1	2	3	4	5
22	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmaları yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.			1	2	3	4	5

Ek 2. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği

OE	Kesinlikle katılmıyorum (1) Kararsızım (3) Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılmıyorum (2) Katılıyorum (4)					
	Bu Okulda,						
1	Öğretmenler derse zamanında gelir.	1	2	3	4	5	
2	Öğretmenler derse hazırlıklı gelir.	1	2	3	4	5	
3	Öğretmenler bizi derse katılmamız için cesaretlendirir.	1	2	3	4	5	
4	Öğretmenler ders sürecini bizim anlayabileceğimiz şekilde planlar.	1	2	3	4	5	
5	Öğretmenler ders konumuzla ilgili günlük yaşamdan örnekler verir.	1	2	3	4	5	
6	Öğretmenler verdiği ödevle ilgili gerekli açıklamayı yapar.	1	2	3	4	5	
7	Öğretmenler sınıfta neşelidir ve arkadaşça davranır.	1	2	3	4	5	
8	Öğretmenler ihtiyacım olduğunda bana özel ilgi gösterir.	1	2	3	4	5	
9	Öğretmenler bizimde soru sormamızı destekler.	1	2	3	4	5	
10	Öğretmenler bizim sorduğumuz sorulara olumlu yaklaşır.	1	2	3	4	5	
11	Öğretmenler bizim sorduğumuz sorulara en uygun cevabı verir.	1	2	3	4	5	
12	Öğretmenler alanına hakimdir.	1	2	3	4	5	
13	Öğretmenler konuyu ilgi çekici ve etkili bir biçimde anlatır.	1	2	3	4	5	
14	Öğretmenler konuyu tartışmamız için bize zaman verir.	1	2	3	4	5	
15	Öğretmenler karşıt görüşlerimize saygı gösterir.	1	2	3	4	5	
16	Öğretmenler, iletişim becerilerimizi geliştirmemizi önemser.	1	2	3	4	5	
17	Öğretmenler eğitim araçlarını etkili bir biçimde kullanır.	1	2	3	4	5	
18	Öğretmenler bize gerektiği kadar ödev verir.	1	2	3	4	5	
19	Öğretmenler anlama düzeyimizi kontrol eder.	1	2	3	4	5	
20	Öğretmenler anlamadığımız durumlarda gerekli tekrarı yapar.	1	2	3	4	5	
21	Öğretmenler sorularıyla sessiz öğrencilerinde derse katılımını sağlar.	1	2	3	4	5	
22	Öğretmenler sınıf düzenini sağlamak için düzenlemeler yapar.	1	2	3	4	5	
23	Öğretmenler not verme ölçütlerini bize net bir biçimde açıklar.	1	2	3	4	5	
24	Öğretmenler zamanında ve yapıcı dönütler verir.	1	2	3	4	5	
25	Öğretmenleri sesi ve anlatım hızı konuya göre çeşitlilik gösterir.	1	2	3	4	5	
26	Öğretmenler konuyu doğal ve etkili bir sözlü anlatımla öğretir.	1	2	3	4	5	
27	Öğretmenler düşüncelerimizi açıklamamız konusunda bizi destekler.	1	2	3	4	5	
28	Öğretmenler güncel konulara yönelik ilgi ve meraklarımızı destekler.	1	2	3	4	5	
29	Öğretmenler okuma alışkanlığı geliştirmemiz konusunda çaba gösterir.	1	2	3	4	5	
30	Öğretmenler öğrenciler arasında işbirliği gelişmesini destekler.	1	2	3	4	5	
31	Öğretmenler bize sınıf içinde saygılı davranır.	1	2	3	4	5	
32	Öğretmenler bize sınıf dışında saygılı davranır.	1	2	3	4	5	

Ek 3. Okul Bağlılığı Ölçeği

ÖB	Kesinlikle katılmıyorum (1), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)					
1	Okulda kendimi mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
2	Okulda yeni şeyler öğrenmeyi severim.	1	2	3	4	5
3	Okula isteyerek zevkle gelirim.	1	2	3	4	5
4	Okulda öğrenme süreci eğlenceli bir süreçtir.	1	2	3	4	5
5	Okulda yaptığım etkinliklerden zevk alırım.	1	2	3	4	5
6	Okula devamsızlık yaptığım zaman rahatsızlık duyarım.	1	2	3	4	5
7	Okulda önemli şeyler öğrendiğimizi düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Okulda öğretilenler ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
9	Okulda yararlı beceriler edindiğimizi düşünürüm.	1	2	3	4	5
10	Okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösteririm.	1	2	3	4	5
11	Okulda kendimi güvende hissederim.	1	2	3	4	5
12	Okulda alınan kararlara katılırım.	1	2	3	4	5
13	Okulun etkili disiplin kuralları olmasından memnunum.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerimin benim iyiliğimi düşündüğünü bilirim.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerimin yönlendirmelerine güvenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenlerimin beni sevdiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
17	Okul yöneticilerinin benim iyiliğimi düşündüğünü bilirim	1	2	3	4	5
18	Okul yöneticilerinin yönlendirmelerine güvenirim.	1	2	3	4	5
19	Okul yöneticilerinin beni sevdiğini bilirim.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenlerimin öğrenciler arasında ayırım yapmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
21	Okul yöneticilerinin öğrenciler arasında ayırım yapmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
22	Okulda düşüncelerimi açık bir biçimde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
23	Öğretmenlerime çekinmeden soru sorabilirim.	1	2	3	4	5
24	Okulda kendimi bir ailenin üyesi olarak hissederim.	1	2	3	4	5
25	Okulda arkadaşlarımla olmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
26	Derslerle ilgili konularda arkadaşlarımdan desteği beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
27	Özel yaşamım ile ilgili konularda arkadaşlarımdan desteği beni rahatlatır.	1	2	3	4	5

Ek 4. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/513866

08/04/2013

Konu: Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 28/03/2013 tarih ve 2123 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Neslin İHTİYAROĞLU'nun "Okul ikliminin öğretmen etkililiğine ve öğrenci okul bağlılığına etkisinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi" konulu tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama örneklerinin (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Asteği ile Aynıdır.

08.04.2013

Yaşar SUBAŞI
Yaşar SUBAŞI
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e54a-45ac-3b18-83e6-ef8a kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA

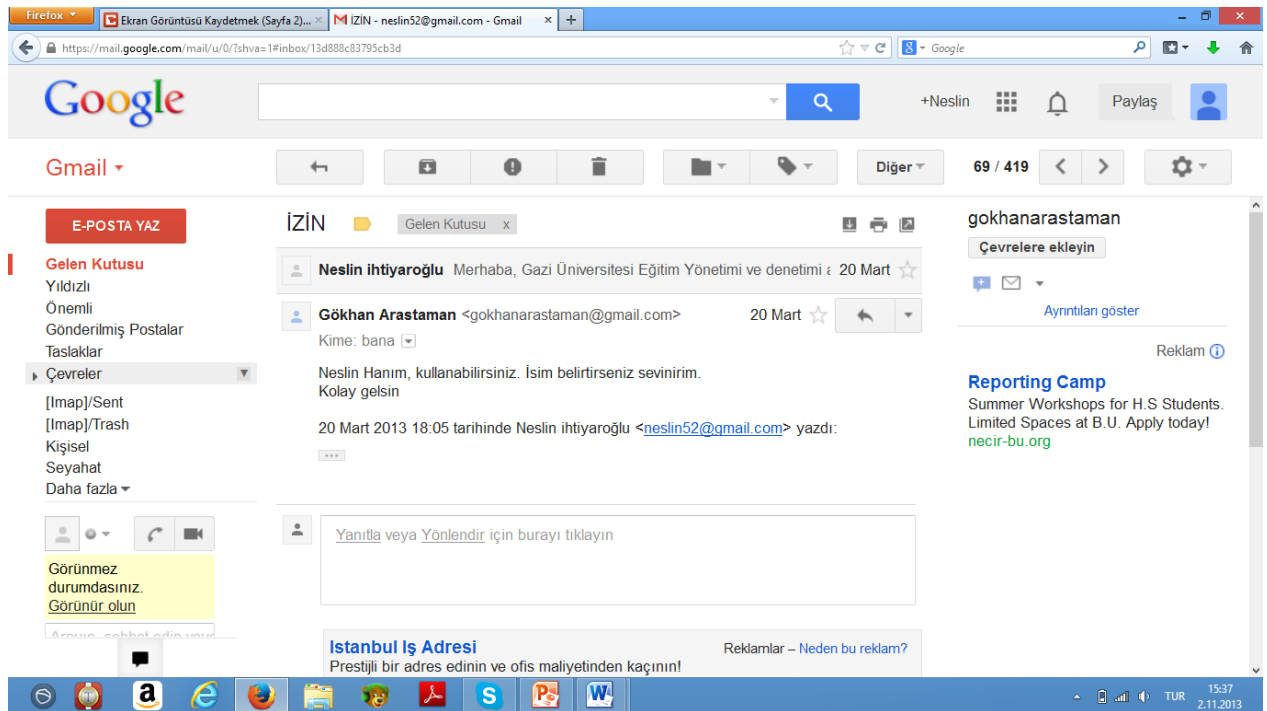
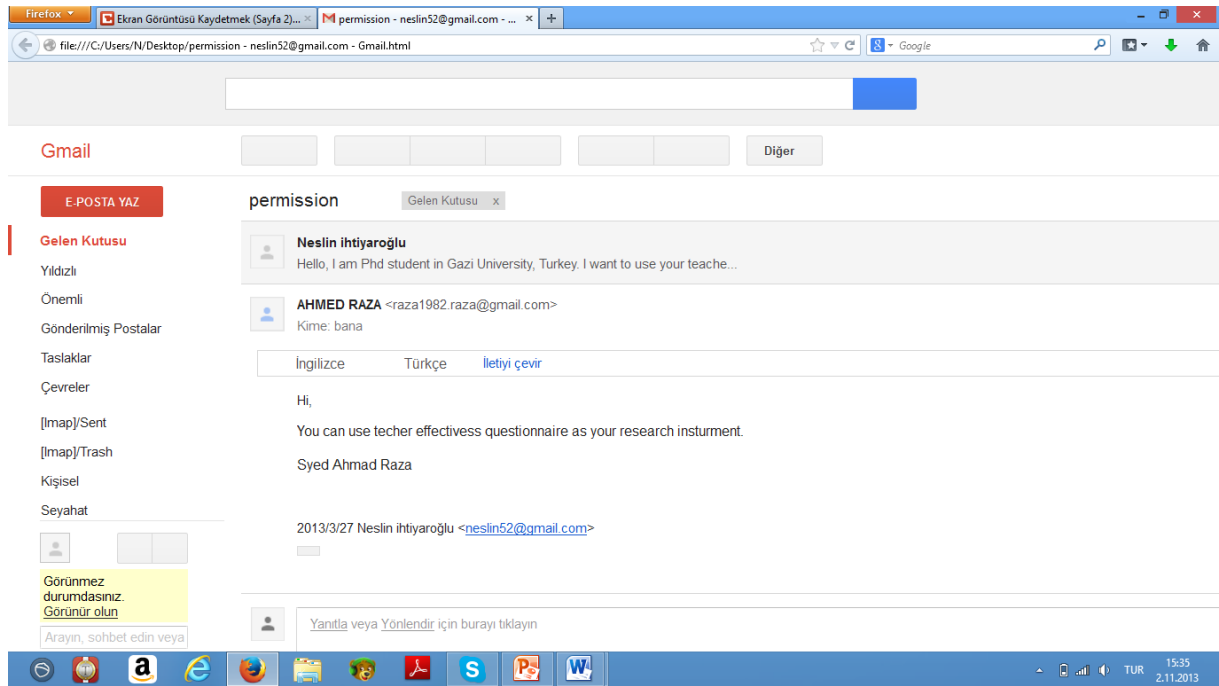
Ayrıntılı bilgi için: Nermin ÇELENK
T.C. 0312 212 21 03 17/134-135

Ek 5. Araştırmaya Katılan Okullar

İlçe Adı	Okul Adı
Altındağ	Atatürk Kız Meslek Lisesi
	Mehmet Ali Hasan Coşkun Anadolu Lisesi
	Yıldırım Beyazı Lisesi
	Yeşilöz Lisesi
	İnönü Lisesi
Çankaya	Ayrancı Anadolu Lisesi
	Çankaya Anadolu Lisesi
	Çankaya Lisesi
	Dikmen Nevzat Ayaz Kız Meslek Lisesi
	Dikmen Sağlık Meslek Lisesi
	Kırami Refia Alemdaroğlu Anadolu Lisesi
	Sokullu Mehmet Paşa Anadolu Lisesi
	Hürriyet Anadolu Lisesi
	Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi
Etimesgut	Öğretmen Necla Kızılbağ Anadolu Lisesi
	Bilgi Anadolu Lisesi
	Elvanköy İMKB Endüstri Meslek Lisesi
	Etimesgut Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Etimesgut Anadolu Lisesi
	Etimesgut Ticaret Meslek Lisesi
	Güzelkent Anadolu Lisesi
	TOKİ Anadolu Lisesi
Gölbaşı	Şehit Sabahattin Koçak Anadolu imam Hatip Lisesi
	Dr. Şerafettin Tombuloğlu Lisesi
	Erdem Beyazı Anadolu Lisesi
	Gölbaşı Anadolu Lisesi

İlçe Adı	Okul Adı
Keçiören	Fethiye Kemal Mumcu Anadolu Lisesi, Abdullah Mürşide Özünerek Anadolu Lisesi Farabi Lisesi İncirli Lisesi Kanuni Lisesi
Mamak	Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mamak Sağlık Meslek Lisesi Yunus Büyükkuşoğlu Anadolu Lisesi Yunus Emre Ticaret Meslek Lisesi
Pursaklar	Dede Korkut Anadolu Lisesi Pursaklar Lisesi Puursaklar Kız Teknik ve Meslek Lisesi
Sincan	Özcan Sabancı Anadolu Kız Meslek Lisesi Sincan Fatih Anadolu Lisesi Sincan F. Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Saraycık İMKB Endüstri Meslek Lisesi Sincan Sağlık Meslek Lisesi Törekent Anadolu Kız Meslek Lisesi Ahmet Andiçen Ticaret Meslek Lisesi Nefise Andiçen Sağlık Meslek Lisesi Selahattin Akbilek Yunus Emre Lisesi
Yenimahalle	Gazi Çiftliği Lisesi Tevfik İleri Anadolu imam Hatip Lisesi Halide Edip Lisesi Celal Yardımcı Lisesi Mobil Anadolu Lisesi Leyla Turgut Lisesi Mehmet Akif Ersoy Lisesi Ümitköy Anadolu Lisesi

Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri



Firefox - Hocam merhaba, - neslin52@gmail.c... - ekranın fotoğrafını çekme - Google'd... -

https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/142d83b090dc6c94

Google

+Neslin

Paylaş

Gmail için masaüstü bildirimlerini etkinleştirmek üzere burayı tıklayın. Daha fazla bilgi Gizle

Gmail

E-POSTA YAZ

Neslin İhtiyaroğlu

Gelen Kutusu

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar (3)

► Çevreler

[İmap]/Sent

[İmap]/Trash

Kişisel

Aravin. sohbet edin vev

TÜRKER KURT 18:48 (2 saat önce)

Kime: bana

Neslin merhaba,

Kaynak göstermek koşuluyla "Okul İklimi Ölçeğini" çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızı tamamladığınızda sonuçlar ve ölçek hakkında bilgi vererseniz çok memnun olurum. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Türker KURT

9 Aralık 2013 Pazartesi tarihinde Neslin ihtiyaroğlu adlı kullanıcı sövle vazdı: