

İlkokul Öğrencilerinin Okula Aidiyet, Okul Atmosferi, İklimi ve Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Becerilerinin İncelenmesi*

Bertan AKYOL¹, Ruken AKAR VURAL², Kerim GÜNDOĞDU³

Geliş Tarihi: 17.10.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 31.03.2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet algıları, okul atmosferi ve iklimi ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerine ilişkin algılarının incelenmesidir. Araştırmada, küme örnekleme kapsamında belirlenen, farklı sosyo ekonomik düzeye sahip yedi ilkokuldan toplam 80 öğretmen ile 265 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmışlardır. Bu bağlamda öğrencilere ‘okul iklimi ölçeği’, ‘okul atmosferi ölçeği’ ve ‘okula aidiyet ölçeği’; öğretmenlere ise ‘okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi’ uygulanmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki, okulların sosyo ekonomik düzeyi hem okul iklimi ve okul atmosferi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerisi, hem de öğrencilerin okula aidiyet düzeyini etkileyen önemli bir değişkendir. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe çalışma kapsamında ele alınan tüm değişkenlerde anlamlı biçimde olumlu yönde bir artış dikkati çekmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul aidiyeti, öğretimsel liderlik, okul atmosferi ve iklimi, ilkokul.

Investigation of Primary School Students’ School Commitment, School Atmosphere, Climate and Principals’ Instructional Leadership Skills*

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the primary school students’ school commitment, climate and atmosphere perceptions and the instructional leadership skills of school administrators through teachers’ perceptions. In this descriptive correlational survey study, 80 teachers and 265 fourth graders whom selected using cluster sampling method from different socio-economic levels were participated. The results have showed that the social-economic status of the schools was a significant variable affecting both school climate and atmosphere, administrators’ instructional leadership skills and students’ commitment perceptions for school. It may be inferred from the study that as the

* Bu araştırmadaki verilerin bir kısmı, 3-6 Şubat 2016 tarihlerinde Paris, Fransa’da düzenlenen IX. Uluslararası Sosyal ve Davranışsal Bilimler kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
e-posta: bertanakyol@yahoo.com

² Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

³ Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

socio economic status have increased, a significant positive increase in all variables studied in this research was observed.

Keywords: School commitment, instructional leadership, school atmosphere and climate, primary school students

GİRİŞ

Yetki ve sorumluluk sahibi okul müdürleri okulun yönetsel etkililik boyutunda kendilerinden beklentinin en çok olduğu bireylerdir. Okulun canlı bir organizasyon olarak yönetimi yöneticilerin liderlik, yeniliklerle baş etme ve yeniliklerin okul sistemine uyumunu sağlayabilme, eğitim kadrosunun güdülenmesi, mesleki gelişimi; öğrencilerin, öğretmenlerin ve yardımcı personelin okul kültürüne aidiyetini sağlama ve okulda etkili öğrenmenin gerçekleştirilebilmesine kadar pek çok beceri ile mümkündür. Bolman ve Deal (1991) okul müdürünün liderlik ve yönetim becerilerinin her ikisini de dengeli biçimde yerinde getirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışır'ın (2008) yapmış olduğu araştırma, okul müdürlerinin yetki kullanımını odağa aldığını ve resmi işlemlerle dolu yönetsel liderlik etkinlikleriyle çok fazla zaman harcadıklarını göstermektedir. Oysa öğretimsel amaçlar konusunda vizyon ve yeterlik sahibi bir okul müdürü öncelikle okulun amaçlarını oluşturabilmelidir. Bunu oluşturabilme konusunda ise öz-yeterlik ve karar verme boyutunun en önemli yordayıcısı olarak öğretimsel liderlik kavramı dikkati çekmektedir (Akin, 2014; Güçlü ve Koşar, 2016).

Öğretimsel liderlik genel olarak, okul yöneticisinin eğitim programının etkili bir biçimde geliştirilmesi ve uygulanabilmesi için uygun ortamı sağlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Can, 2014). Diğer liderlik çeşitleriyle karşılaştırıldığında, öğretimsel liderlik öğrenme ve öğretme süreciyle doğrudan ilgilenen alandır (Aksoy ve Işık, 2008). Öğretimsel liderlik kavramı farklı akademisyenler (Çelik, 1999; Gümüşeli, 2001; Hallinger, 1985; Şişman, 2004) tarafından okul vizyonu ve misyonunun ifadesi; eğitim programının ve öğretimin yönetilmesi; personel geliştirme; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve olumlu okul iklimi geliştirme şeklinde boyutlandırılmıştır.

Etkili okul yöneticilerinin, okulun öğrenme-öğretme ortamını hazırlaması ve süreci kaliteli bir biçimde yürütülmesini sağlaması beklenmektedir. Bu da okul yöneticisinin etkili öğrenme, öğretim ortamını ve okul çalışanlarının profesyonel gelişimini destekleyebilmesi ile olanaklıdır (Hanny, 1987). Bir başka bakış açısına göre etkili bir okul yöneticisi, öğretmenlerin çok çalışmasını güdüleyen, kendisi de işbirliği içinde çok çalışan, öğretmenlerin birbirleri ile takım çalışması yapmasını ve ortak hedefler için uğraş vermesini ve öğrencilerin etkili biçimde öğrenmelerini sağlamalıdır (Fullan, 1991). İyi yönetilen bir okulun olumlu bir iklime ve öğrenme atmosferine sahip olması beklenmektedir. Sosyal bilimcilerin dikkatini çeken bir kavram olan örgüt iklimi ve boyutları 1950'li yıllardan sonra detaylı biçimde araştırılmaya başlanmıştır. İlgili alanyazında (Dunn ve Harris, 1998; Halpin ve Croft, 1963; Hoy ve Forsyt, 1986; Hoy ve Miskel, 1987; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991) ve Türkiye'de (Aksu, 1994; Aypay, Taş ve Boyacı,

2012; Balcı, 2002; Karataş, 2008; Karslı, 2004; Şişman, 2002; Turan, 1998) konuyla ilgili birçok çalışma yapılmış ve kurumda bulunan işgörenlerin davranışlarını etkileyen birçok etken detaylı şekilde çalışılmıştır.

Hoy ve Miskel (2005) okul iklimini bir okuldan diğerine değişiklik gösteren ve okulun tüm üyelerinin davranışlarına etki eden içsel dinamikler olarak tanımlamaktadır. Karslı (2004) ise okul iklimini okulun sahip olduğu yapı ve insanların bu kurumda hissettikleri duyuşsal özelliklerin örüntüsü olarak görmektedir. Okul iklimi, okulun tüm bireyleri arasındaki ilişkiler tarafından belirlenmektedir ve bu iklim, hem okulun öğrenme-öğretme ortamının kalitesini etkilemekte, hem de öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan güvenli bir ortamda yetişmelerini sağlayan yazılı olmayan değerler inançlar ve tutumlar örüntüsüdür (Cohen, McCabe, MichellivePickerall, 2009; Welsh, 2000). Kottkamp (1984), okul ikliminin, okulun tüm üyeler tarafından paylaşılan ortak amaç, sosyal aktivite ve değerleri ifade ettiğinin altını çizmiştir. Olumlu okul iklimi, çalışanların performansını, moral değerlerini artırdığı gibi, öğrenci başarısını da yükseltmektedir (Freiberg, 1998). Heck (2000) ile Goddard, Hoy ve Hoy (2000) okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki bağlantıya dikkat çekerek, okul ikliminin öğretim programlarının etkililiğinde en önemli yordayıcı olduğunu öne sürmüşlerdir. Aynı zamanda olumlu okul iklimi algısının oluşturulduğu okullarda okula aidiyet duygusu pekiştirilerek anti-sosyal davranışların önlenildiği ve çocuklar için koruyucu bir faktör algısı oluşturduğu bilinmektedir (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Dönmez ve Özer (2009) ilgili alanyazında okula aidiyet duygusu yüksek düzeyde çocukların okul kurallarını içselleştirerek, suça karışma eğilimlerinin de düşük olduğu belirtilmektedir.

Bilgen (1990) okul ikliminin belirleyicileri olarak öğretmenlerin motivasyonu, yönetimin liderlik tarzı ve örgütsel iletişimini sayarken; Hoy ve Forsyt (1986) bu belirleyicileri etkili ve verimli olarak işe koşma açısından en önemli figürün okul müdürü olduğunu bildirmektedir. Balcı (2002) bu konuda benzer görüşleri paylaşmaktadır ve okulun akademik ve sosyal iklimini belirlenmesinde müdürün yaşamsal öneme sahip olduğunu dile getirmektedir. Şişman (2002) bu konuyu biraz daha açarak okul müdürlerinin kaynak sağlama, planlama, koordinasyon, rehberlik ve liderlik gibi pek çok role sahip olduğunu bildirmektedir.

Okul iklimi öğretmenleri de pek çok açıdan etkilemektedir. Grayson ve Alvarez (2008), olumsuz okul ikliminin öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamasına ve özbenlik yitimine neden olabileceğini ortaya koymuşlardır. Okulun tüm öğeleri ile sağlıklı bir işleyiş göstermesi kuşkusuz öğrencilerin akademik başarısı kadar okula aidiyet duygusunu da etkilemektedir. Xin (2003) geniş bir örneklem üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun sahip olduğu kapital tarafından açıklanabileceğini (çocuğun mental ve fiziksel özellikleri ve aile ile ilgili değişkenler), diğer taraftan okula aidiyet duygusu ile öz-saygı düzeyleri arasında önemli bir karşılıklı ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Xin, çalışmasında önemli bir başka konuya vurgu yaparak, okula aidiyet duygusu düştükçe yabancılaşmanın arttığını da vurgulamıştır. Xin'e göre (2003), okul

iklimi öğrencilerin kendilerini önemli, güvende ve adil muameleye tabi hissetme değişkenlerine önemli bir etkisinin olduğunu da altını çizmiştir.

Belirtilen bu nedenler çerçevesinde, okul iklimi ve okul yöneticisinin öğretimsel liderlik becerilerinin, öğrenci ve öğretmenlerin bakış açısından oldukça önemli değişkenlere etkiye bulunduğu söylenebilir (Anıl & Sarpkaya, 2014; Glicman, Gordon & Gordon, 2014). Ek olarak, 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 biçiminde tanımlanan eğitim modeli ile beraber ilk dört sınıfın son aşamasında yer alan ve ortaokula devam edecek öğrencilerin okul iklimi ve okula aidiyet konularında sahip oldukları algının daha önce araştırma konusu olmaması araştırmanın önemine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında, ilkokuldan ortaokula geçiş sürecindeki öğrencilerin yukarıda bahsedilen değişkenlere ilişkin algıları ortaokul sürecinde de incelenebileceği gibi, bu türden bir karşılaştırmanın yapılması, eğitim programları yanında örtük programın niteliği konusunda yapılacak çalışmalara da ışık tutabilecektir. Bu çalışma aracılığıyla ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde hem devlet okullarında, hem de özel okullarda benzer değişkenlerin karşılaştırmalı biçimde incelenmesinin literatüre önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, “Aydın ilinde farklı sosyo ekonomik düzeylere sahip devlet ve özel ilkokullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin okula aidiyet düzeyi, okul iklimi ve atmosferine ilişkin algıları ile öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin algılarını karşılaştırmalı olarak incelemek” olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğrencilerin okula aidiyet ölçeği alt ölçeklerinden aldıkları puanların (Okuldan Memnuniyet Alt Ölçeği ve Okul Kurallarına Uyuma Alt Ölçeği) sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
2. Öğrenciler, okula aidiyet düzeyleri açısından, sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin okula aidiyet düzeyi, okul atmosferi ve okul iklimine ilişkin algıları tarafından yordanmakta mıdır?
4. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri ve okulların sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, birden fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aydın il merkezinde bulunan devlet okulları ve özel okulların ilkokul dördüncü sınıf öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır.

Örnekleme ise devlet okullarının ve özel okulların 4. sınıf öğrencileri arasında küme örnekleme doğrultusunda belirlenmiştir. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik statüden farklı okullar birer küme olarak ele alınmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosundan elde edilen veriler doğrultusunda, okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre oluşturulan örnekleme bulunan devlet okullarının alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyi; özel okullar ise üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettikleri varsayılmıştır. Bu varsayımda, araştırmacıların okulları tanıma açısından sahip oldukları deneyim ile okul müdürleri ve öğretmenler ile yaptıkları informal görüşmeler etkili olmuştur. Bu bakımdan, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar bir küme, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu varsayılan özel okullar ise diğer kümeyi oluşturmuştur. Sonuç olarak, alt ve orta sosyo-ekonomik statülerden ikişer okul, üst sosyo-ekonomik statüden ise 3 okul olmak üzere toplam 7 okul çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu okullardan araştırmaya katılan öğretmen sayısı 80; alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan katılan öğrenci sayısı 157 ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan katılan öğrenci sayısı ise 108'dir.

Veri Toplama Süreci ve Ölçme Araçları

Çalışmaya başlamadan önce gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırmacılar çalışma kapsamında yer alan okullar ile iletişime geçerek, sınıf şubelerinin okul yönetimleri tarafından daha önceden heterojen olarak oluşturulması nedeniyle, araştırmaya katılacak dördüncü sınıf şubelerini seçkisiz olarak belirlemişlerdir. Ardından, her bir sınıfa öğretmenlerinin de bulunduğu ve uygun oldukları bir saatte bizzat giderek öğrencilerden ve öğretmenlerinden aşağıda belirtilen ölçme araçları aracılığıyla verileri toplamışlardır. Araştırma kapsamında başvuru olan ölçme araçları aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

1. *Okul İklimi Öğrenci Ölçeği (OİÖÖ)*: Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek, beşli Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanmış 22 maddeden oluşmaktadır. Dereceleme ölçeği "Hiçbir zaman=1" ve "Her zaman=5" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin; (1) destekleyici öğretmen davranışları, (2) başarı odaklılık ve (3) güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır. Birinci faktörde 8 madde, ikinci faktörde 4 madde ve üçüncü faktörde ise 10 madde yer almaktadır. Üç faktörlü yapıda maddelerin faktör yük değerleri 45 ile.85 arasında değişmektedir. Üç alt boyuttan oluşan OİÖÖ'nin açıkladığı toplam varyans 44.78'dir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları da gerek alt boyutların gerekse tüm modelin kabul edilebilir uyum göstergelerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. OİÖÖ'den elde edilen puanların güvenilirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayıları birinci faktör için .79, ikinci faktör için .77, üçüncü faktör için .85 ve ölçeğin bütünü için ise .81 olarak bulunmuştur. Her bir boyuta ilişkin madde toplam korelasyonları ise .33 ile .67 arasında değişmektedir.

2. *Okul Atmosferi Ölçeği (OAÖ)*: Bu ölçek Cemalcılar (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipi dereceleme ölçeği biçiminde hazırlanmış

ve “Kesinlikle Katılmıyorum=1” ile “Kesinlikle Katılıyorum=5” arasında puanlanmıştır. Ölçeğin yedi alt ölçeği bulunmaktadır: (1) Öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, (2) öğretmenlerin negatif/olumsuz algılanması, (3) Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, (4) Okuldaki olanakların/kaynakların yeterliği, (5) Okuldaki şiddet algısı, (6) Okula aidiyet ve (7) Akademik programdan memnuniyet. Ölçeğin yapı geçerliği için her bir alt ölçeğin kendi içinde faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Birinci alt ölçek olan öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması 8 madde ile ölçülmektedir. Açıklanan toplam varyansı %49.5 olarak bulunmuş ve iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin negatif/olumsuz algılanması alt ölçeği dört maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekte açıklanan toplam varyans %46.9 olmuş ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .64 olarak hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması alt ölçeğinde üç madde yer almış ve ölçekte açıklanan varyans %49.6 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise .71 bulunmuştur. Okuldaki olanakların/kaynakların yeterliği alt ölçeğinde beş madde bulunmaktadır. Bu faktörde açıklanan varyans %50.2 olurken, iç tutarlık katsayısı .76 olmuştur. Beş maddeden oluşan okuldaki şiddet algısı ölçeğinde açıklanan toplam varyans %48.4 bulunurken, güvenilirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur (Bu faktörde yer alan maddelerden biri, uygulama izninin alınması sırasında EARGED’in önerisi doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır). Okula aidiyet alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte açıklanan toplam varyans %49.5 ve iç tutarlık katsayısı .79’dur. Akademik programdan memnuniyet alt ölçeğinde 5 madde yer almaktadır. Bu alt ölçekte açıklanan toplam varyans %54.8 olarak hesaplanmış ve iç tutarlık katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur.

3. *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*: Şişman (2004) okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak göstermesi gereken davranışları 5 boyutta toplamıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini tespit etmek amacıyla Şişman’ın (2004) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanmış olduğu, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan ve Şişman’ın Öğretim Liderliği (2004) adlı kitabında tam metni yayımlanan ‘Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları’ adlı anketi öğretmenlerden veri toplarken kullanılmıştır. Anket toplam beş boyutta 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli Likert tipi derecelendirme kullanılarak, bunlar en olumsuzdan en olumluya doğru “hiçbir zaman-çok az-ara sıra-çoğu zaman-her zaman” (1–5) biçiminde derecelendirilmiştir.

4. *Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği*: Ölçek, iki alt boyuttan ve her bir alt boyutta bulunan beşer madde ile toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi ölçeğin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel ve Gömleksiz tarafından 2013 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi: Çalışmanın verileri, SPSS 18 paket programında ikili ve çoklu karşılaştırmalar yoluyla analiz edilmiştir. Kullanılan veri analizi teknikleri bir

sonraki bölümde de görüleceği üzere, ANOVA, Tukey HSD ve regresyon analizidir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri tanımlayıcı istatistikler ve ANOVA ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarında elde edilen veriler Tablo 1 ve Tablo 2 ile verilmiştir.

Tablo1. Öğrencilerin Okula Aidiyet Ölçeği Alt Ölçeklerinden aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı Nasıldır?

Alt boyutlar	SED	N	Ort.	Ss	Sh
Okuldan Memnuniyet Alt Ölçeği	1-Alt	67	3,73	1,13	0,14
	2-Orta	90	4,70	0,66	0,07
	3-Üst	108	4,58	0,93	0,09
Okul Kurallarına Uyma Alt Ölçeği	1-Alt	67	3,31	1,06	0,13
	2-Orta	90	3,99	1,03	0,11
	3-Üst	108	4,23	0,83	0,08

Tablo 2. SED'e Göre Okula Aidiyet Ölçeği Alt Ölçek Puanlarının ANOVA ve Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark (Tukey HSD)
Okuldan Memnuniyet Alt Ölçeği	Gruplararası	41,78	2	20,89	25,3	.000	3-1 2-1
	Gruplarıçi	216,19	262	,825			
	Toplam	257,97	264				
Okul Kurallarına Uyma Alt Ölçeği	Gruplararası	36,31	2	18,15	19,6	.000	3-1 2-1
	Gruplarıçi	242,87	262	,927			
	Toplam	279,17	264				

Tablo 1. ve Tablo 2. incelendiğinde, öğrencilerin okula aidiyet duygusu ölçeğinin her iki alt boyutu açısından da (Okuldan Memnuniyet Alt Ölçeği ve Okul Kurallarına Uyma Alt Ölçeği) sosyo-ekonomik düzey değişkeni doğrultusunda farklılaşma meydana geldiği görülmektedir. Öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri de, okul kurallarına uyma davranışları da sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe olumlu biçime dönüşmektedir. Orta ve üst sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerden gelen öğrencilerin okuldan memnuniyet ve okul kurallarına uyma alt ölçeklerden aldıkları puanlar alt sosyo-ekonomik statüden öğrencilerin aynı alt ölçeklerden aldıkları puanlardan anlamlı biçimde yüksektir. Buna göre sosyo ekonomik düzey arttıkça okuldan memnuniyet ve okul kurallarına uyma yöneliminin de sergilendiği söylenebilir.

Tablo 3. Okula Aidiyet Ölçeği Okuldan Memnuniyet Alt Ölçeği için Regresyon Analizi sonuçları

Model 4	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Sig.	Yordayıcılar	B	Beta	t	p	
R=0.63	Regresyon	102,794	4	25,698	43,1	,000	(sabit)	.651	2,12	.035	
							OA4Toplam	.386	.336	5,31	.000
	Artık	155,174	260	,597			Öİ3Toplam	.205	.151	2,64	.009
							OA3Toplam	.167	.166	2,84	.005
	Toplam	257,968	264				OA5Toplam	.173	.152	2,60	.010

Tablo 4. Okula Aidiyet Ölçeği Okul Kurallarına Uyma Alt Ölçeği için Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	Sig.	B	Beta	t	p	
Regresyon	38,649	1	38,649	42,3	,000	(sabit)	1,772	5,29	.000	
R=0.37	Artıklar	240,523	263	,915		Öİ3Toplam	.526	.372	6,50	.000
Toplam	279,172	264								

Tablo 3 ve Tablo 4'te verilen adımlı (stepwise) regresyon analizi sonuçlarına göre, OAÖ alt boyutlarının her ikisini de OİÖ'nün 3. alt ölçeği tarafından yordandığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, OAÖ'nün ilk boyutu Okul Atmosferi Ölçeğinin 3, 4 ve 5. boyutları tarafından anlamlı biçimde yordanmaktadır. Yani okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, öğrencilerde olumlu okul iklimi algısına (ve dolayısıyla olumlu okul atmosferine) yol açmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin destekleyici bir etkiye sahip olması, öğrenciler tarafından okul yöneticilerinde, okuldaki olanakların yeterli olması anlamında ve okuldaki şiddet algısının olumlu yönde düşük bulunması açısından önemli bir etkiye sahiptir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, tanımlayıcı istatistikler ve ANOVA ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarında elde edilen veriler Tablo 5 ve 6 'da verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Becerilerine İlişkin Algısının SED'ye Göre Puan Dağılımı

Alt boyutlar	SED	N	Ort.	Ss	Sh
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rolüne Sahip Olma	1-Alt	29	2,55	1,18	.220
	2-Orta	25	4,15	.678	.135
	3-Üst	26	4,78	.311	.061
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rolüne Sahip Olma	1-Alt	29	2,92	.852	.158
	2-Orta	25	4,15	.595	.119
	3-Üst	26	4,58	.453	.088

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rolüne Sahip Olma	1-Alt	29	2,41	1,187	.220
	2-Orta	25	3,99	.809	.161
	3-Üst	26	4,71	.362	.071
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rolüne Sahip Olma	1-Alt	29	2,04	1,083	.201
	2-Orta	25	3,68	1,030	.206
	3-Üst	26	4,36	.639	.125
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rolüne Sahip Olma	1-Alt	29	2,50	1,175	.218
	2-Orta	25	3,98	.829	.165
	3-Üst	26	4,75	.389	.076

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Becerilerine İlişkin Algısının SED'e Göre ANOVA ve Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark (Tukey HSD)
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rolüne Sahip Olma	Gruplararası	73,34	2	36,67	53,3	.000	3-1
	Gruplarıçi	53,02	77	.689			3-2
	Toplam	126,36	79				2-1
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rolüne Sahip Olma	Gruplararası	41,37	2	20,68	46,8	.000	3-1
	Gruplarıçi	34,01	77	.442			2-1
	Toplam	75,38	79				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rolüne Sahip Olma	Gruplararası	76,71	2	38,35	50,5	.000	3-1
	Gruplarıçi	58,52	77	.760			3-2
	Toplam	135,23	79				2-1
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rolüne Sahip Olma	Gruplararası	79,44	2	39,72	44,6	.000	3-1
	Gruplarıçi	68,61	77	.891			3-2
	Toplam	148,05	79				2-1
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rolüne Sahip Olma	Gruplararası	72,86	2	36,43	47,6	.000	3-1
	Gruplarıçi	58,98	77	.766			3-2
	Toplam	131,84	79				2-1

Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerine ilişkin algılarının, görev yapılan okulların sosyo-ekonomik düzeyi açısından farklılaştığı görülmektedir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algısı da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rolüne Sahip Olma” boyutu dışındaki tüm alt boyutlar açısından (Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rolüne Sahip Olma, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rolüne Sahip Olma, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rolüne Sahip Olma ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rolüne Sahip Olma) yükselmektedir. ‘Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi’ açısından bakıldığında ise alt sosyo-ekonomik statüde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri orta ve üst

okullara göre anlamlı biçimde düşük olmakla birlikte orta ve üst sosyoekonomik statüde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık görünmemektedir. Alt sosyo-ekonomik statüde yer alan okulda görev yapan öğretmenler, açısından olumlu biçimde değişmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bulguları incelendiğinde, okulların sosyo-ekonomik düzeyi hem okul iklimi ve okul atmosferi, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerisi hem de öğrencilerin okula aidiyet düzeyini etkileyen önemli bir değişken olarak dikkati çekmektedir. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe, çalışma kapsamında ele alınan tüm değişkenlerde anlamlı biçimde olumlu yönde bir artış olduğu söylenebilir. Olumlu bir okul iklimi insanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve işbirliğine yönlendirir. Böylece davranışsal ve duygusal açıdan daha az sorun yaşanacağına işaret etmektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Öğrencilerin okula aidiyet düzeyi açısından bakıldığında, okulların sosyo-ekonomik statüsü yükseldikçe aidiyet düzeyinin de istatistiksel olarak anlamlı biçimde yükseldiği dikkati çekmektedir. Araştırma sonuçları Sarı'nın (2013) lise öğrencilerinin okula aidiyet düzeylerini araştırdığı çalışmasında vardığı “ölçeğin toplam ve alt boyutlarından alınan puanların, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin puanları lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir” bulgusuyla örtüşmektedir. Bunun yanında Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin akademik programlardan (dolayısıyla da okuldan) memnuniyet düzeyi arttıkça, okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyinin arttığını göstermiştir. Bu durum, araştırmada yer alan okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanmasının birçok bakımdan olumlu etkiye sahip olduğu bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Kuşkusuz okulların sosyo-ekonomik düzeyi fiziksel mekân koşulları (sınıf büyüklüğü, öğretim materyal ve araç gereçleri, öğretim teknolojileri, sportif alanlar, kütüphane, laboratuvar vb. ek destek olanakları vb.) açısından belirgin farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle okul iklimi ve atmosferinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin, sosyo ekonomik statü ile birlikte yükselmesi tüm bu değişkenlerin birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Xin (2003) çalışmasında, okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin okula aidiyet düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık yaratmadığını bulmuştur. Yine aynı çalışmada, aidiyet düzeyinin yordayıcılarının okul iklimi ve öğrencinin öz-saygı düzeyi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, okulun akademik baskı ve disipline dayalı ikliminin aidiyet düzeyini olumsuz olarak etkilediği belirlenmiştir.

Yine sosyo-ekonomik statü değişkeni birincil olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerini etkilemeyeceği düşünülen değişkenlerden biri olsa da sosyo-ekonomik olarak alt ve dezavantajlı statüde bulunan okullarda müdürlerin öğretimsel liderlik çalışmaları da olumsuz olarak değişim göstermektedir (Hallinger ve Heck, 2002; Hallinger ve Murphy, 1986; Leitner, 1994; Teddlie ve Stringfield, 1993). Bu araştırmada alt sosyo ekonomik düzeye

sahip okullara ait öğretmenlerin öğretimsel liderlik becerileri bakımından yöneticilerini daha alt düzeyde algıladıkları görülmüştür. Ingersoll'un (2002) da vurguladığı gibi, alt sosyo-ekonomik statüde konumlanan okullarda müdürler, yeterli yönetsel desteği göremediğini düşünen ve akademik başarıyı artırmaya yönelik çabalardan çok disiplin sorunlarını ve öğrencilerin motivasyon düşüklüğünü elimine etmek için uğraş veren öğretmenler ile görev yapmaktadır. Bu durum öğretimsel liderlik yapabilmek için yeterli alt yapıyı oluşturamamaktadır. Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, okul iklimini olumlu yönde değiştiren veya artıran etkenler öğrencilerin bencilliğini ve zorbalık davranışlarını da olumlu yönde değiştirmektedir.

Araştırmanın bulguları ile benzer olarak, yöneticilerin öğretimsel liderlik özelliklerinin ve okulda gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarının yine okuldaki öğrenme ve öğretme sürecine etkisi konusunda pek çok araştırma bulunmaktadır (Bellibaş, 2016; Ergen, 2013; Oktay Gürocak ve Hacıfazlıoğlu, 2012; Sağır ve Memişoğlu, 2012). Bu araştırmalardan birçoğu da, bu araştırmada olduğu gibi, öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan çalışmalardan oluşmaktadır (Aksoy ve Işık, 2008; Aktepe ve Buluç, 2014; Ayık ve Sayır, 2014; Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Receptoğlu ve Özdemir, 2013; Serin ve Buluç, 2012; Ünal ve Çelik, 2013; Yörük ve Akdağ, 2010). Ülkemizde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yüksek derecede sergilendiği bulgusuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Gümüşeli 1996; Oğuz, 2011; Şişman, 2002; Tanrıoğan, 2000). Bu durumdan farklı olarak, bu araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel becerilerine ilişkin algısının sosyo ekonomik düzeye göre puan dağılımlarının alt sosyo ekonomik düzey okullarda, özellikle 'Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi' boyutunda çok düşük ortalamaya sahip çıkması, Sağır ve Memişoğlu (2013) tarafından yapılan bir araştırmada da desteklenmiştir.

Aziz ve Baba (2011) ise öğretimsel liderliğin asıl hedefinin sınıf ve okul içerisinde eğitim ve öğretim ile ilgili süregelen tüm faaliyetlerin niteliğini artırmak ve etki etmek olduğunu ifade etmekle birlikte, sadece yönetici değil, öğretmenlerin de sınıf içerisinde gösterecekleri öğretimsel liderlik özelliklerinin öğrencilerin öğrenme ortamına adaptasyonuna ve sınıfa bağlılıklarına olumlu katkısının olacağını belirtmektedir. Dinham (2007), okul da dahil olmak üzere tüm örgütlerde değişim, gelişim ve performansın artmasında liderliğin merkezi ve anahtar öneme sahip olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca yazar, eğitimde liderlik araştırmalarının tümünün altını çizdikleri en önemli hususun okul, öğretmen ve eğitim liderlerinin öğrenci başarısını ve öğrenci odaklı çıktılarını artırdığına yönelik olduğunu belirtmektedir. Yine Dinham, bazı kritik noktaların öneminden söz etmektedir. Bunlar okul müdürlerinin değişim ve yenilenme konusunda yönlendirici olmaları; olumlu kişisel özelliklere sahip olup bunları öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanlar ile olan ilişkilerinde kullanmaları; kurum adına bir vizyon ortaya koyup başarıyı örgütlerinin kültürel bir parçası haline getirebilmeleri; öğretmenler için ideal öğretmen ve öğrenme ortamını

sağlayabilmeleri; her yönüyle öğrenci sağlığını temin edebilmeleri ve öğrencilere okulun amaçlarını benimsemeleri yönünde destek olabilmeleridir.

Araştırma bulgularına benzer olarak Huber (1999) okul etkililiğinin, bu etkililiği oluşturan öğeler ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiden beslendiğine ve bu ilişkide eşgüdüm sürecinin önemine vurgu yapmaktadır. Huber araştırmasında bir öğrenen lider olması beklenen okul yöneticisinin öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci arasındaki eşgüdümü sağlayıp öğretimsel liderlik davranışlarını da sergileyerek bu ilişkilerde kilit öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca yazar, araştırma sonucunda okul yöneticisinin liderlik davranışları sergilemesinin öğretmenlerin okullarına bağlılığını arttırdığını, okuluna bağlılık duygusu hisseden öğretmenlerinde olumlu öğrenme iklimini sınıflarında oluşturarak öğrenci bağlılığına etki ettiklerini belirtmektedir. Huber (1999) ayrıca okul yöneticisinin liderlik davranışları sergilemesi ve okul ikliminin varlığı arasındaki pozitif ilişkiden söz etmektedir. Yazar araştırmasında, okul yöneticilerinin sahip olması gereken en kritik liderlik özelliğinin öğretimsel liderlik olduğunu; yöneticinin etkililiğini öğretmenler arasında eşgüdüm sağlamanın, akademik anlamda öğretmenlere yol göstermenin ve öğrencilerin sosyo ekonomik özelliklerinin okul iklimine olumsuz etkiler sağlamaması adına girişimlerde bulunmanın belirlediğini savunmaktadır.

İlgili alan yazındaki benzer çalışmalar yine araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Witziers, Bosker ve Krüger (2003) ile Leithwood ve Mascall (2008) yönetici boyutunda okulda öğretimsel liderlik davranışları sergilemenin önemine değinmektedirler. Leithwood ve Mascall araştırmalarında, öğretimsel olarak okulun tüm paydaşlarının birlikteliğinin ve kolektif çalışmalarının okulun iklimine olumlu yansımaları olduğunu belirtmekte; aynı zamanda ailelerinde sürece katılmalarının öğretimin etkililiğini arttıracığından söz etmektedir. Yine benzer şekilde, Leithwood, Patten ve Jantzi (2010) okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine değinmektedir. Yazarlar çalışmada, bu durumun sadece öğrenci ile değil, kurumun tüm iç ve dış paydaşlarını da kapsayacağını ifa etmekte; yine okul yöneticisinin öğretimsel lider olma çabalarının öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yönelim sergilemelerine yardımcı olacağını belirtmektedir. Bu durumun devamlılık sergileyeceğini ifade eden Leithwood vd. mesleki olarak kendisini yeterli ve donanımlı hisseden öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin arttığını ve dolayısıyla sınıf içi eğitim ve öğretim etkinliklerinin kalitesinin artarak öğrenci başarısına olumlu katkılarının olduğunu çalışmada ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin özel okullarda görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik açısından daha aktif oldukları bulgusu da literatürde (Bellibaş ve Gedik, 2014) desteklenmektedir. Yapılan araştırmalar (Dönmez, 2008) gerek yönetici algılarına gerekse öğretmen algılarına göre ülkemizde özel okul müdürlerinin devlet okullarında görev yapan müdürlere oranla yükseköğretime dayalı liderlik becerilerini daha çok sergilediğini göstermektedir.

Moolenaar, Daly ve Slegers (2010) da çalışmanın bulgularıyla benzer olarak, okul yöneticisinde bulunan liderlik özelliklerinin tüm paydaşların kendisine rahat ulaşabilmesine imkan tanıyacağını ve dolayısıyla okuldaki açık iletişim kültürünün okul iklimine olumlu yansımaları olacağına vurgu yapmaktadır. Aynı çalışmada, bu durumun okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttıracığına ve açık iletişim kültürünün farkında olan her türlü sosyo-demografik özelliğe sahip öğrenci velilerinin de okul ile bağlantıda kalacağına değinilmekte; öğretmen boyutunda ise, öğretimsel bir lidere sahip olan öğretmenlerin mesleki ve bireysel anlamda yenilik ve değişimlere açık olmakla birlikte farklı öğretim yöntem ve tekniklerini sınıfa yansıtmaya gayretinde olacağı ifade edilmektedir.

Öğrencilerin okula aidiyetlerinin öneminden söz edilen diğer bir çalışmada ise Sebastian ve Allensworth (2012), okullarda sınıf içi uygulamalar ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminin, okul yönetişinin liderlik özellikleriyle direkt olarak ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu ilişkide mesleki gelişim konusunda yönlendirme ve uygun programların seçimi büyük önem sergilemektedir. Yine aynı çalışmada, sınıf içerisinde uygulanan öğretim yöntem teknikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki ortaya konarak, bu durumun doğrudan öğrencilerin okula, sınıfa ve okul içinde girdikleri tüm ortamlara karşı aidiyet hissedebileceklerini belirtilmektedir. Başka bir çalışmada ise Day, Gu ve Sammons (2016) okulların kalkınma ve sürdürülebilir etkililik sağlama konusundaki yetenekleri ve çabaları sadece yöneticilerin liderlik davranışları ile değil aynı zamanda okulda özellikle öğrenciler tarafından hissedilen olumlu iklim, okulun öğretim ihtiyaçlarının saptanması ve veliler de dahil olmak üzere bu amaç doğrultusunda hareket etmesiyle mümkün olacağını belirtmektedir.

Okulda tüm paydaşların algılamış oldukları öğrenme iklimi, öğrenci başarısına olduğu kadar velilerin de okula ilişkin bakış açısına etki edebilmektedir. Aldridge ve Ala'l (2013)'a göre okul iklimi bir okulun kabul edip desteklediği norm, değer ve beklentileri içerir ve okul yaşamının karakterini ve kalitesini yansıtır. Yazarlar ayrıca, olumlu okul ikliminin öğrencilerin okula karşı geliştirmiş oldukları aidiyet üzerindeki etkisinin yadsınamaz ve öğrenciler tarafından algılanan olumlu okul ikliminin duygusal ve davranışsal çıktıların yordayıcısı olduğunu belirtmekle birlikte, öğrenci davranışlarını gözlemleyen velilerin de okula ilişkin algılarında belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemesinin öğrenci başarısı ve aidiyeti üzerinde etkisinin ortaya konduğu bir başka çalışmada ise Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown (2014) okulda yöneticiler için en kritik liderlik davranışının öğretimsel boyutta olduğuna vurgu yaparak, okul yöneticilerinin öğretmenler ile öğrenciler öğretimsel ihtiyaçları ve beklentileri üzerine fikir alış verişini yaparak, sınav sonuçlarını öğrenciler ve öğretmenler ile tartışarak, sınıftaki öğretim etkinliklerinin önünde bulunan engelleri en aza indirmek hususunda çaba içine girerek ve öğretmenleri sınıftaki zamanı etkin kullanma konusunda yönlendirerek, öğrenci başarısı artırabileceklerini

belirtmektedir. Yine aynı çalışmada, tüm bu unsurların yanı sıra öğrenci velileri ile de periyodik olarak gerçekleştirilecek olan görüşmelerin, öğrenci başarısı üzerinde oluşabilecek olası ailevi etkileri azaltacağı vurgusu yapılmaktadır.

McCarley, Peters ve Decman (2016) okul yönetiminde gösterilen liderliğin kalitesinin ve olumlu okul ikliminin öğrenci başarısında kritik öneme sahip olduğunu çalışmasında belirtmektedir. Yine aynı çalışmada yazarlar, öğretimsel ve dönüşümsel liderlik özelliklerinin tüm boyutlarının okul ikliminin tüm boyutları ile ilişkili olduğu ortaya konmaktadır. Son olarak, Özden ve Şimşek (1998)'in belirttiği gibi; hiyerarşik, bürokratik ve merkezden yönetilen okul örgütlenmelerinden uzaklaşarak daha katılımcı, çevresiyle bütünleşmiş, öğrenci ve veli katılımına önem veren ve topluluk bilincinin geliştiği okul örgütlenmelerini yaratmak, öğrenci ve öğretmenlerin okula ilişkin algısını olumlu biçimde değiştirebilecektir.

Öneriler

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak, alt sosyo-ekonomik statüde yer alan okullarda, okul iyileştirme, geliştirme etkililiği artırma müdahalelerinin yapılması oldukça önemli görünmektedir. Çünkü okulun iklimi ve atmosferi olumlu biçimde değişim gösterdiğinde, dolaylı olarak öğrencilerin aidiyet düzeyi ve buna bağlı değişkenler (akademik başarı, okul kurallarına uyma) de pozitif yönde değişim göstermektedir. Konuyla ilgili yapılacak çalışmaların okul yöneticilerini ve anne-babaları kapsamı önerilebilir. Okul iklimini etkileyen en önemli aktör birçok çalışmada müdür olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan okul iklimini olumluya çevirebilecek bir müdür, sadece yönetsel sürece değil, aynı zamanda öğretim sürecine de katkı yapabilecektir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin bu faktörler dikkate alınarak seçilmesi ve okul müdürlerinde 'okulu bütüncül olarak geliştirme becerilerinin' iyileştirilmesi de önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S., Çengel, M., ve Gömleksiz, M. (2013). The development of the 'Sense of Belonging to School' Scale. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research* (53).
- Akın, U. (2014). Okul Müdürlerinin İnisiyatif Alma Düzeyleri ile Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149.
- Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 19, 235-249.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aksu, M. & Ağaoğlu, E. (2014).
- Aktepe, V. ve Buluç, B.(2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34(2), 227-247.
- Aldridge, J. and Ala'l, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the what's happening in this school? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16(1) 47- 66.

- Anıl, F. & Sarpkaya, R. (2014). Anadolu ve Meslek Lisesi Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Ayık, A. ve Sayır, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 15-30.
- Aypay, A., Taş, A. ve Boyacı, A. (2012). Teacher perceptions of school climate in elementary schools. *The New Educational Review*, 29(3), 227-238.
- Aziz, Z. ve Baba, S. (2011). Instructional leadership enhanced creativity in smart classroom activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1566-1572.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma. Ankara: Cevizkabağı Yayınları.
- Bellibaş, M. Ş. ve Gedik, Ş. (2014). Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Müdürlerin Öğretim Liderliği Becerileri Açısından Karşılaştırılması: Karma Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 453-482.
- Bilgen, H. N. (1990). *Örgüt iklimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, TODAİE Yayınları.
- Bolman, L., Deal, T. E. (1991). Images of leadership. NCEL *Occasional Paper* No. 7, January, Nashville. TN: National Center for Educational Leadership.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Pegem Akademi, Ankara.
- Cemalcılar, Z. (2009). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., and Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, Ç. A. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2488-2504.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem Yayın.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve 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. and Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *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.
- Çalışır, M. (2008). *Mamak ilçesi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları yetki türü ve düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 221-258.
- Dinham, S. (2007). How schools get moving and keep improving: leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*, 51 (3), 263-75.

- Dönmez, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dönmez, B. ve Özer, N. (2009). *Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dunn, R. and Harris, L. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 25(2), 100-114.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press, New York.
- Glicman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J.M. (2014). *Denetim ve Öğretimsel Liderlik, Gelişimsel Bir Yaklaşım*. Çeviri Editörleri: M. B. Aksu, E. Ağaoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Grayson, J. L. and Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5) 1349-1363.
- Güçlü, N. & Koşar, S. (2016). *Eğitim Yönetiminde Liderlik*. Pegem Akdemi, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (31), 414-429.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Hallinger, P. and Joseph, M. (1985) Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*. 86(2), 217-247.
- Halpin, A. W., and Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hanny, R. (1987). *Use, but don't abuse, the principles of instructional effectiveness*. The clearing House.
- Heck, R. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), pp. 513-552.
- Hallinger, P. and Heck, R. (2002). *What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school improvement*, in: K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. Macbeath, B. Mulford & K. Riley (Eds) *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Dordrecht, The Netherlands, Kluwer).
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986) The social context of effective schools, *American Journal of Education*, 94(3), pp. 328-355.
- Hoy, W. K. and Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision, theory into practice* (1th Ed). McGrawHill, New York.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (3rd edition). New York: Random House.
- Hoy, W. and Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Huber, M. (1999). Co-ordination within schools, commitment of teachers and students and student achievement. *Educational Research and Evaluation*, 5 (2), 139-156.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teachers shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.

- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17.baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karslı, M. D. (2004). Yönetmel etkililik (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kottkamp, R. (1984). The principal as cultural leader. *Planning and Changing*, 25(3), 152-159.
- Leitner, D. J. (1994). Do principals affect student outcomes? An organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 219-238.
- Leithwood, K. & Mascal, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 529-561.
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 671-706.
- Loukas, A., Suzuki, R. Horton, K.D. (2006) Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 491-502.
- McCarley, T. A., Peters, M. L. and Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (2), 322-342.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. (2010). Relationships between Transformational Leadership, Social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 623-670.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(3), 377-403.
- Oktay Gürocak, E. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 9 (2): 319-338.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38, 213-224.
- Özden, Y. ve Şimşek H. (1998). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: "Öğrenme" Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi, Türk Dünyası araştırmaları Vakfı, s.71-83.
- Recepöğlü, E., S. Özdemir.(2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (4), 629-664.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 10 (2), 39-56.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), 147-160.
- Sebastian, J. And Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom Instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48 (4), 626-663.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R. and Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (4), 445-459.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği* (2. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67-73.
- Teddlie, C. and Stringfield, S. (1993). *Schools do make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Turan, S. (1998). *Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context*. Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (St. Louis, MO, October 30 – November 1, 1998). ED 429359.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Welsh, W. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. *The Annals of the American Academy*, 567, 88-107.
- Witziers, B., Bosker, R. J. and Krüger, M. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association, *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398-425.
- Xin, M. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?, *The Journal of Educational Research*, 96:6, 340-349.
- Yörük, S. ve Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 66-92.

SUMMARY

School administrator is considered as the legal responsible of the school management. However, management of the school as a live organization can be possible through leadership skills of the administrators, adaptation of innovations into school system, the motivation of the staff, professional development of the staff, the commitment of students and the efforts to perform effective learning. Instructional leadership can be defined as the administrator's skill of creating the suitable atmosphere for the development and implementation of curricula effectively. Effective school administrators are expected to prepare suitable learning-teaching atmosphere and ensure to carry the process on. These all create the suitable school climate to learn and develop in learning. School climate and the instructional leadership skills of the school administrators are key factors from the perspective of both teachers and students. That fact that the school climate and commitment perceptions and students from first four-year period in the new 4+4+4 educations system to be applied in 2012 in Turkey has not been studied before is the authenticity of this study.

The aim of this study is to investigate the 4th grade students' school commitment, climate and atmosphere perceptions and the instructional leadership skills of school administrators through teachers' perceptions. Following research questions guided throughout this study were as follows:

1. How is the school commitment level and socio-economic statuses of students?
2. Do students differ in school commitment from the perspective of socio economic status?
3. Does the school commitment level of students are predicted by the perceptions of school climate and atmosphere?
4. Is there any significant relation between teachers' perceptions of school administrators' instructional leadership skills and the socio economic status of the schools?

This descriptive correlational survey study consisted of a sampling group of 4th grade of students and teachers which are determined through clustering sampling. The schools were classified and clustered through the socio-economic levels of the parents. It is assumed that the private schools represented high economic level and state schools represented the middle and low economic levels. This assumption was based on the informal discussion among the researchers' own experiences about the schools and the interviews with teachers and administrators in these schools. As a result, four schools representing the low and middle status and three schools representing the high status have been determined as the sampling of the study. Eighty teachers from low and middle status, 157 students from low and middle status and 108 students from high status consisted the sample of the study. The instruments used in the study for data collection were the 'School Climate Students Scale' consisted of 22 items; 'School Atmosphere Scale' consisted of 27 items; the 'Instructional Leadership

Skills of School Administrators' questionnaires consisted of 50 items, and the 'School Commitment Scale' consisted of 10 items.

The data gathered by School Commitment scale reveals that socio-economic status creates a significant difference. The satisfaction level of the students obeying the school rules change positively as the socio economic status increase. The total points of the students from middle and high cluster gathered from the school satisfaction and obeying the school rules sub scales are significantly higher than the students from low cluster. This shows that as the socio economic status increases students show more tendencies to obey the school rules and get satisfied with the school. The atmosphere that the school administrator is perceived as supporter enables students to perceive the school climate as positive. Moreover, the supporting effect of teachers help students perceives the school opportunities as adequate and also perceives the violence in the school in a low level. As the socio economic status of the schools increase, teachers' perception of instructional leadership skills for their administrators also increase in the sub dimension 'The role of determining school aims and sharing, The role of the evaluation teaching process and students, The role of supporting teachers on development and The role of sustaining the suitable learning-teaching atmosphere and climate'. The data gathered from the sub scale 'The Administration of Curriculum and Instruction Process' indicates that the perceptions of teachers working in low socio economic status are significantly lower that teachers working in middle and high status of schools. As the findings of the study are analyzed, it is seen that the socio economic status of the schools is a significant factor affecting school climate, school atmosphere, teachers' perceptions of administrators' instructional leadership skills and the commitment levels of students to school. The increase of the socio economic status directly causes an increase in all variables.

The findings of the study have shown that a positive school climate help students and teachers feel themselves precious and direct them for better coordination. This situation enables them to have fewer problems emotionally and behaviorally. When the topic is considered from the perspective of school commitment of the students, as the socio economic status of the schools increase school commitment levels of the students increase. There are several studies showing similarities with the finding of present study which shows that the fact that supportive perception for the school administrators increase has many positive effect on school. Undoubtedly, the socio economic status of the schools lead to some differences in physical conditions of the schools such as the size of the classrooms, instructional materials, instructional technologies, fields for sports, library and laboratories. For this reason, the difference in school climate and atmosphere and instructional leadership skills of the school administrators caused by the socio economic status of the schools show the relationship among these variables. Even if it is assumed that the socio economic status variable does not affect the instructional leadership skills of the administrators, it has been observed in the study that the administrative efforts of the administrators in

the school which have students from low and middle socio economic status are affected negatively. As related literature indicates that the administrators working in schools with low socio economic status does not perceive the enough administrative support spend their efforts to work with the teachers more struggling with discipline problems and low students motivation. This situation does not create the suitable atmosphere for instructional leadership. It is also inferred from this study that the factors affecting or changing the school climate positively also change the bullying and behaviors of the students positively.