

İLKOKULLARDA OKUL İKLİMİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Taha ŞENEL, Bekir BULUÇ¹

24tahasenel44@gmail.com, buluc@gazi.edu.tr

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Ankara

Özet

Bu araştırmanın amacı ilkokulların iklimleriyle ilkokulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemektir. Çalışma betimsel türde tasarlanmış olup ilişkisel ve nedensel araştırma modelindedir. Araştırmada örneklem seçiminde seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan okul ve öğretmen sayısına göre oranlamaya gidilerek toplamda 21 ilköğretim okulu ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında bu okullarda görev yapan 400 öğretmen, örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ilkokullardaki okul iklimlerini belirleyebilmek amacıyla Hoy, Tarter ve Kottkamp' ın (1991) ilkokullar için geliştirdikleri "Örgütsel İklim Betimleme Anketi" (OCDQ-RE), okulların etkililik düzeylerini belirlemek için ise Hoy'un (2009) hazırladığı "Okul Etkililiği" (School Effectiveness Index) anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s), yüzde (%) işlemleri ile Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre örneklem grubundaki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda okul iklimine ilişkin en çok mesleki öğretmen davranışlarını sergiledikleri görülmüştür. Genel olarak okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Bulgular öğretmenlerin öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre okul iklimi okul etkililiğini yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Okul Etkililiği

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CLIMATE AND SCHOOL EFFECTIVENESS IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

This study aims to determine the correlation between school climate and school effectiveness level in primary schools from the viewpoint of teacher perceptions. The research model of the study is descriptive, relational and causal. Proportional sampling method was used while sampling for the research. In this context, proportioning the number of schools and teachers in the district, sample group consisted of 400 teachers working in 21 primary schools in Adapazarı, Sakarya in 2013-2014 academic year. In the study, "The Organizational Climate Description Questionnaire For Elementary Schools- OCDQ-RE" developed by Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) was used to determine the school climate, and in order to determine effectiveness level of the schools a questionnaire "School Effectiveness Index" developed by Hoy (2009) was used. To analyze the data, descriptive statistical methods of arithmetic mean (\bar{x}), standard deviation (s), percentage (%) together with Pearson Moments bidirectional correlation analysis and multiple regression analysis techniques were used. In school climate dimension, according to the results obtained from the response of the teachers in the sample group, they were found to display "professional teacher behaviour" most. In general, there was a moderate and significant correlation between school effectiveness and school climate in positive

¹Doç.Dr. Bekir BULUÇ danışmanlığında yürütülen, "İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki" konulu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

direction. According the results, teachers perception about level of school effectiveness was "Agreed". According to the results school climate was significant predictor of school effectiveness.

Keywords: School Climate, School Effectiveness

1. GİRİŞ

Örgütler içerisinde kuruldukları toplumların kaynaklarını çeşitli ürünlere veya hizmetlere dönüştüren yapılardır. İnsanlık tarihinin başından beri insanların sosyal, kültürel, siyasi ve teknolojik değişim ve gelişimlerinin daima kurdukları örgütlerin başarılarına bağlı olduğu söylenebilir. Okullar ise toplumların geleceği olan çocuklara; gerek eğitim fonksiyonuyla toplumsal değerlerin aktarımında, gerekse öğretim fonksiyonuyla evrensel bilgi birikiminin aktarımında önemli roller üstlenmekte olan örgütlerdir. Okulların sahip olduğu iklimin, toplumun okullara yüklediği görevleri yerine getirmesindeki başarısını etkileyeceği düşünülmektedir.

Eğitim bilimciler okul ikliminin öneminden yaklaşık yüz yıldır bahsetmektedirler. Hoy okul ikliminin okuldaki bireylerin ortak algılarına dayanarak gelişip, okuldaki bireyleri etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve süreklilik arzeden bir özellik olduğunu ifade etmiştir [1]. Okul Etkililiği kavramı ise okulların başarıları arasındaki farklılıkların sonucu ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Hedefleri aynı olan iki okulun birinin diğerine göre gözle görülür düzeydeki başarı farkı; bu farkı neyin oluşturduğunun sorgulanmasına neden olmuş ve böylece başarıyı ve başarısızlığı getiren unsurların araştırılması etkili okul araştırmalarını başlatmıştır [2].

Eğitim alanında okul iklimi ve okul etkililiği kavramları ile ilgili Türkiye ve yurt dışındaki literatür incelendiğinde ulaşılabildiği kadarıyla, doğrudan bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Okul iklimi konusunda çalışmalar incelendiğinde, yurt dışındaki araştırmacıların; karar verme süreçleri ile örgütsel iklim arasındaki ilişki [3], okul iklimi ve okul sağlığı [4], okul iklimi ve okul kültürü [5], ilkokulların ve ortaokulların okul iklimi [6], ilköğretim okullarının okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki [7, 8], eğitim için okul ikliminin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi [9], okul ikliminin dönüştürülmesi ve eğitim [10] konuları üzerinde çalışma yaptıkları görülmektedir.

Türkiye'de ise araştırmacılar; okul iklimi ile birçok farklı kavram ve durumun ilişkisini araştırmışlardır. Ekşi, okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri [11], Arıman, öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları [12], Omay öğrencilerin okul iklimi algıları ile saldırganlık davranışları [13], Taşkiran, meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ve mesleki olgunlukları [14], Karataş, okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi [15], Karacaoğlu, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları [16], Doğan, okul iklimi boyutları ile okul tahripçiliği [17], Mansuroğlu, okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi aralarındaki ilişkiyi [18] incelemişlerdir. Okul etkililiği konusunda çalışmalar incelendiğinde, yurt dışındaki araştırmacılar; Hollanda'da okul etkililiği [19], Amerika'daki okulların etkililiğine dair değerlendirme [20], Birleşik Krallıkta Okul etkililiği ve okul gelişimi [21], okul etkililiği çalışmalarının devam edebilirliğine dair bir öz eleştiri [22], Amerikan stili uluslar arası okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ve öğrenci başarısı [23], Eğitim yönetimi açısından Botswana ikinci seviye okullarının etkililiği ve öğrenci başarısı [24] adlı çalışmalar yapmışlardır. Türkiye'de ise araştırmacılar; okul etkililiği ile birçok farklı kavram ve durumun ilişkisini incelemişlerdir. Balcı, etkili okulları ortaya çıkaran değişkenler üzerine araştırmalar yapmıştır [25]. Şişman, 1995-1996 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilindeki ilkokulların etkili okul özellikleri gösterme düzeyleri üzerinde çalışmıştır [26]. Yılmaz, Oral, okulların etkililiğini [27, 28], Yılmaz, etkililiğin sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri [29], Ayık, okul kültürü ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi [30], Çobanoğlu, örgütsel kimlik ve etkililik [31], Türker, etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi [32], Alanoğlu, örgütsel öğrenme düzeyleriyle okul etkililikleri ve örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir [33]. Eğitim alanında okul iklimi ile okul etkililiği konusundaki çalışmalar incelendiğinde, doğrudan okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma sayısının oldukça az olduğu, yapılan çalışmaların genel itibarı ile ya okul iklimi ve okul etkililiğini tek başına betimlendiği çalışmalar olduğu ya da farklı değişkenlerle (iklim-kaygı düzeyi, iklim-mesleki olgunluk, etkililik-okul kültürü, etkililik-örgüt sağlığı vb.) ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalar olduğu görülmektedir.

1.1 Okul İklimi

İnsanlar dünyaya gözlerini toplumun çekirdeği olan ailede açarlar. Geçmişte insanlar hayatlarının ilk yıllarını anneyle ve aileyle geçirirlerken günümüzde çocukların iki yaşından itibaren kreşlere devam ettikleri görülmektedir. Kreşlerden başlayan örgütsel yaşam deneyimi sırasıyla okullar ve ardından iş hayatında da devam etmekte ve neredeyse insanlar hayatlarının tamamını çeşitli örgütlerin bireyi ya da parçası olarak geçirmektedirler. Toplumsal ihtiyaçların karşılanması için tanımlanan hedeflere ulaşılması amacıyla beraber çalışan insanlardan oluşan sistem [34] olarak tanımlanan ve insanların hayatlarında bu denli yer kaplayan örgütlerin kişiliği olarak tanımlanan örgüt iklimi kavramı ise bir çok sosyal bilimcinin çalışma konusu olmuştur. Örgüt iklimi bir taraftan kişilerin farklı durumlara karşı gösterdikleri tepkiler olarak tanımlanmış, diğer bir taraftan bireylerin davranışları üzerinde etkili olan koşullar denilmiştir [35].

Toplumların geleceği olan çocukların ve gençlerin geleceğe hazırlanması işini üstlenen okulların iklimi konusu da araştırmacılar tarafından sıklıkla üzerinde durulan bir konu başlığıdır. Okul iklimi çalışanların davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden kendine has özellikleri içerir. Kurum içi özellikler bütünü olarak okul ikliminin belirlenmesi, önce okulun ikliminin tanımlanmasını gerektirir. Okul iklimi okulun bireysel kişiliği olarak kabul edilebilir [36].

1.1.1 Okul ikliminin boyutları

Hoy, Tarter ve Kottkamp, yaptıkları çalışma neticesinde okulların örgüt iklimini üçü müdür davranışları üçü de öğretmen davranışları olmak üzere altı boyutta incelemişlerdir [4]. Bunlar, destekleyici müdür davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışları, samimi öğretmen davranışları ve serbest öğretmen davranışlarıdır.

1. **Destekleyici Müdür Davranışları:** Öğretmenler için temel bir ilgiyi yansıtır. Müdür öğretmenleri dinler ve onların önerilerine açıktır. Müdür gerçekten, sıklıkla öğretmenleri över, onlara hem mesleki hem de kişisel ilgi gösterir.
2. **Yönlendirici Müdür Davranışları:** Katı ve sıkı bir denetimi içerir. Müdür sürekli öğretmenleri izlemekte ve onların okul yaptıkları işleri en küçük ayrıntısına kadar kontrol etmektedir.
3. **Sınırlayıcı Müdür Davranışları:** Öğretmenlerin çalışmalarını desteklemektense aksatır bir etki gösterir. Müdür sürekli öğretmenlere evrak işleri yüklemekte, komisyon çalışmaları ve rutin işlerle öğretmenliğe eğitime dair işlerini ötelemektedir.
4. **Mesleki Öğretmen Davranışları:** Öğretmenler birbirlerine açık ve mesleki etkileşim içindedirler. Öğretmenler okullarından gurur duyarlar, meslektaşlarıyla çalışmaktan keyif alırlar ve meslektaşlarıyla hevesli, hatalarını kabullenici ve karşılıklı saygıya dayalı bir ilişkileri vardır.
5. **Samimi Öğretmen Davranışları:** Öğretmenler birbirlerine bağlıdır ve aralarında güçlü bir sosyal ilişki vardır. Öğretmenler birbirlerini iyi tanır, yakın arkadaşlıklar ve birbirlerine güçlü bir sosyal destek sağlarlar.
6. **Serbest Öğretmen Davranışları:** Amaçsız ve mesleki çalışmalara odaklıdır. Öğretmenler üretken olmayan çabalar gösterirler. Ortak bir amaçları yoktur. Gerçekte olumsuz davranışlar sergiler ve meslektaşlarını eleştirirler [4].

1.2 Okul Etkililiği

Okullar toplumların geleceklerinin şekillendiği örgütlerdir. Bu örgütlerin temel girdisi olan çocuk ve gençlerin okullarda geçirdiği uzun süreler boyunca yaşadıkları deneyimler, öğrendikleri bilgiler ve gözlemledikleri öğretmen ve yönetici davranışları onları doğrudan etkilemektedir. Günümüzde çalışan anne-baba sayısının artmasıyla çocuklar üç yaşından itibaren kreşlere ve anaokullarına gönderilmeye başlanmışlardır. Birçok çocuğun bu erken yaşta başladığı ve yirmili yaşlarına kadar günlerinin büyük bölümünü geçirdiği eğitim kurumlarında geçirdikleri sürelerin, akademik bilgilerin öğretimi ve toplumsal değerlerin aktarılması açılarından, etkili ve verimli mi geçtiği ya da bir zaman ve maddi kayıptan mı ibaret olduğu üzerinde durulması gereken bir konudur.

Etkili okul çalışmalarının temel çıkış noktası 1966'da Coleman ve 1972'de Jencks'in araştırmaları sonucu ortaya çıkan bulguların, okulun ve öğretmenlerin çocukların eğitimleri üzerine etkisini değerlendiren karamsar bakış açılarıdır. Bu tarihten itibaren hızlanan etkili okul çalışmaları, her ne kadar arka plandaki faktörler önemli olsa da okulun hala çocukların eğitiminde kayda değer bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur [37].

Balcı, etkili okulu; çocukları, bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirip onları gelecekteki rollerine hazırlayabilen işlevsel okullar olarak tanımlamıştır [38]. Mortimore ise öğrencilerin eğitim-öğretimleri için kendilerine sağlanan şartlar ve imkanlarla beklentilerin üzerinde gelişme kaydedebildikleri okulları etkili okullar olarak tanımlamıştır. Etkili okul aynı şartları ve imkanları sağlayan diğer okullara göre öğrencilerine fazladan değerler katabilen okuldur [37].

1.2.1 Okul etkililiğinin boyutları

Okul etkililiği üzerinde yıllar süren araştırmalar neticesinde okulun etkililiğini sağlamak için etkililiği sorgulanması gereken kişiler ve süreçler belirlenmiştir. Bu kişi ve süreçlerin etkililik durumları okul etkililiğinin boyutlarını oluşturur.

Okulda yöneticiler çalışma ve idare biçimleri, öğretmenler, öğrenciler, okulun müfredatı, okulun çevresi ve öğrenci aileleriyle ilişkileri, okulun kültürü ve ortamı okul etkililiğini doğrudan etkileyen boyutlar olarak sıralanabilir.

Şişman, bu boyutlardan okulda öğrenme ikliminin okul etkililiğinin sağlayabilmesi için taşıması gereken özellikleri okulun; düzen ve disipline dair açık uygulamaları olması, misyonunun bilinirliği, disiplin problemlerinin azlığı, öğrencilerinin devam problemlerinin azlığı, öğrenci ve öğretmenlerinin morallerinin yüksek olması, öğretmenlerinin uyumlu olması, öğrencilerinin başarılarının yüksek olması, çalışan ve öğrencilerinin okulu sahiplenme duyguları, çalışanların güveni ve sorumluluktan kaçmamaları, iyimser bir ortama sahip olması, sorunlarının çözümüne herkesin dahil olması, aile ve çevre desteğini alması, saldırganlık ve zarar vermenin görülmediği, dostluğun ve birbirini korumanın ön planda olduğu bir ortama sahip olması şeklinde sıralamıştır [26].

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokulların iklimiyle okulun etkililiği arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin okulun etkililiğine dair görüşleri nelerdir?
3. Okul iklimi ile okulun etkililiği arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Okul iklimi okul etkililiğinin yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokulların sahip oldukları okul iklimleri ve okulların etkililik düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modelindedir. İlkokulların sahip oldukları okul iklimleriyle okul etkililiklerinin değişip değişmediğini, değişme varsa bunun hangi şekilde olduğunu ortaya koymaya çalışılırken ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumunun 2013 yılı verilerine göre 2013-2014 öğretim yılında, Sakarya'nın genelinde resmi ilköğretim okullarının sayısı 363, sınıf öğretmeni sayısı ise 2898 olarak tespit edilmiştir. Adapazarı ilçe milli eğitim müdürlüğünden alınan verilere göre ise Adapazarı ilçesindeki 61 ilkokulda toplam 687 sınıf öğretmeni çalışmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan 21 ilkokulda görev yapan 400 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamına giren 21 okulda görev yapan 400 öğretmenin demografik nitelikleri incelendiğinde; öğretmenlerin %39'unun erkek, %61'inin kadın olduğu görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde, %87,5'inin evli ve %12,5'inin bekar olduğu tespit edilmiştir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin %20,8'inin 30 yaş ve altı, %50'sinin 31-40 yaş, %22,8'inin 41-50 yaş aralığında ve %6,5'inin 51 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre yüzdesel dağılımları yapıldığında ise %8,8'inin ön lisans, %85,8'inin lisans, %5,5'inin eğitim yüksek lisans mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemler ele alındığında, öğretmenlerin %13,5'inin 1-5 yıl, %25'inin 6-10 yıl, %24,5'inin 11-15 yıl, %20'sinin 16-20 yıl, %17'sinin 21 yıl ve daha fazla süreyle öğretmenlik mesleğini sürdürdükleri; bununla beraber %67,8'inin 5 yıl ve daha az, %21,3'ünün 6-10 yıl, %9,3'ünün 11-15 yıl, %1,5'inin 16-20 yıl ve %0,3'ünün 21 yılve daha fazla süreyle buldukları okulda görev yapmakta oldukları belirlenmiştir.

2.2 Veri Toplama Araçları

İlkokullardaki okul iklimini belirlemek amacıyla öğretmenlere Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın [4] geliştirmiş olduğu Örgütsel (Okul) İklim Anketi, "The Organizational Climate Description for Elementary Schools" (OCDQ-RE) kullanılmıştır. Öğretmenlerin okullarının etkililik düzeyleri hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla ise Hoy [39] tarafından geliştirilen "Okul Etkililiği Anketi – School Effectiveness Index" kullanılmıştır. Her iki ankette araştırmacı tarafından ilgili süreçler uygulanarak Türkçe'ye çevrilmiştir Her iki anket için ilgili araştırmacıdan kullanım izni alınmıştır.

Okul İklimi Anketi: İlköğretim okullarındaki örgüt iklimini betimleme amacıyla Hoy, Tarter ve Kottkamp [4] tarafından geliştirilmiştir. Anket 42 maddeden ve 6 boyuttan oluşmuştur. Bunlar; (a) Destekleyici müdür davranışları, (b) Yönlendirici müdür davranışları, (c) Sınırlayıcı müdür davranışları, (d) Mesleki öğretmen davranışları, (e) Samimi öğretmen davranışları ve (f) Serbest öğretmen davranışları boyutlarıdır. Anket maddeleri; Nadiren (1), Bazen (2), Genellikle (3), Çoğunlukla (4), Her zaman (5) şeklinde likert tipi oluşturulmuştur. Anket, geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında asil örneklem grubunun dışında 150 kişilik bir sınıf öğretmeni grubuna uygulanmıştır. Anketin geçerlik çalışması için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için öncelikle KMO Barlett Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre anketin KMO değeri .862, Barlett's Test of Sphericity: Chi Square: 2746.918, df: 595, p=.000 bulunmuştur. Uygulama sonucunda faktör yükünün düşük çıkması nedeniyle 7 madde (3,5,6,25,31,37,39. madde) anketten çıkarılarak anket 35 maddeye düşürülmüştür. Kalan maddelerin faktör yükleri ise .36 ile .80 arasında değişmektedir. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için Principal Components-varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda ankette toplam 6 boyut bulunduğu ortaya çıkmıştır. 6 boyuta göre anketinin kümülâtif varyansı açıklama oranı % 59,501 çıkmıştır. Uygulama kapsamında güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre, anketin bütünü için Cronbach Alpha değeri 0.898 olarak bulunmuştur. Boyutlara göre Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları ise Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1

Okul İklimi Anketi Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
1. Destekleyici Müdür Davranışları	0.931
2. Yönlendirici Müdür Davranışları	0.813
3. Sınırlayıcı Müdür Davranışları	0.674
4. Mesleki Öğretmen Davranışı	0.708
5. Samimi Öğretmen Davranışı	0.836
6. Serbest Öğretmen Davranışı	0.575
Örgüt İklimi (Genel)	0.898

Okul Etkililiği Anketi: Wayne K. Hoy tarafından [39], okulların etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Anket 8 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri; Hiçkatılmıyorum (1),

katılmıyorum (2), biraz katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde Likert tipinde düzenlenmiştir.

Anket, öncelikle geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında çalışma grubu dışında 150 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Anketin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte maddelerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO Bartlett Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, KMO değeri .829, Bartlett Test of Sphericity Chi-Square: 468,240, df:28, p: .000 bulunmuştur. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için Principal Components-varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktöranalizi sonucunda anketin tek boyuttan oluştuğu görülmüştür. Tek boyuta göre anketin kümülatif varyansı açıklama oranı 50.052 çıkmıştır. Component Matrix tablosu incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .63 – .81 arasında çıktığı görülmüştür. Tek boyuttan oluşan anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .855 olarak bulunmuştur.

2.3 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Çalışmada betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde işlemleri, Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi (r) ile Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Okul İklimi anketinde yer alan maddelere verdikleri cevapların, boyutlara göre; tek boyuttan oluşan okul etkililiği anketinde ise anketin bütününe göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak, sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Anketlerin Boyutlarına Verdikleri Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n= 400)

Boyutlar		\bar{X}	s
Okul İklimi	Desyekleyici Müdür Davranışları	3.23	1,00
	Yönlendirici Müdür Davranışları	2.80	,74
	Sınırlayıcı Müdür Davranışları	3.24	,71
	Mesleki Öğretmen Davranışı	3.41	,58
	Samimi Öğretmen Davranışı	3.14	,76
	Serbest Öğretmen Davranışı	1.96	,40
	Toplam	2,96	,41
Okul Etkililiği		3.74	.62

Tablo 2’de yer alan veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamanın mesleki öğretmen davranışları (\bar{X} =3.41, s= .58) boyutunda, en düşük ortalamanın serbest öğretmen davranışları boyutunda (\bar{X} =1.96, s= .70) olduğu görülmüştür. Okulun iklimine dair diğer dağılımlara bakıldığında ise, mesleki öğretmen davranışları boyutunu sırasıyla sınırlayıcı müdür davranışları (\bar{X} =3.24, s= .71), destekleyici müdür davranışları (\bar{X} =3.23, s= 1), samimi öğretmen davranışları (\bar{X} =3.14, s= .76), yönlendirici müdür davranışlarının (\bar{X} =2.80, s= .74), izlediği görülmektedir.

Etkili okul ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin ölçeğin bütününe yönelik görüşlerinin ortalamasının \bar{X} =3.74, standart sapma değerinin ise s =.62 olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının Katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Araştırma ikinci olarak okul iklimi ile okul etkililiği arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla Pearson çift yönlü korelasyon analizi yapılarak bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Okul İklimi ve Okul Etkililiği Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	2.
1.Okul İklimi	1.00	.51**
2.Okul Etkililiği	.51**	1.00

**p<.01

Tablo 3' teki veriler incelendiğinde ilköğretim okullarındaki okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.51$, $p<.01$). Buna göre okul iklimiyle ilgili algılar yükseldikçe, okulun etkililiği de olumlu yönde artmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul iklimi olumlu etkileyen davranışlar arttıkça okul etkililiğinin de artacağı söylenebilir.

Araştırmanın sonraki aşamasında okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı şekilde analiz etmek için okul ikliminin alt boyutları ile okul etkililiği arasındaki korelasyonlar hesaplanarak Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Okul İklimi Alt Boyutları ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1. Destekleyici Müdür Davranışları	2. Yönlendirici Müdür Davranışları	3. Sınırlayıcı Müdür Davranışları	4. Mesleki Öğretmen Davranışı	5. Samimi Öğretmen Davranışı	6. Serbest Öğretmen Davranışı	7. Okul Etkililiği
2.	.68**						
3.	-.13	.07					
4.	.48**	.36**	-.02				
5.	.33**	.26**	.02	.68**			
6.	-.09	.05	.26**	-.27**	-.17		
7.	.52**	.42**	-.05	.58**	.46**	-.21	1,00

** p<.01

Bu sonuçlar müdürün öğretmenleri sınırlayıcı davranışlar sergilemesi durumunda okul etkililiğinin de negatif yönde etkileneceği şeklinde yorumlanabilir. Serbest öğretmen davranışları boyutu ile okul etkililiği arasında negatif yönde ters ilişki olduğuna göre, okulda serbest öğretmen davranışları arttıkça okul etkililiğinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Diğer boyutlar incelendiğinde ise, okul etkililiği ile mesleki öğretmen davranışları, destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve yönlendirici müdür davranışları boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul etkililiği ile mesleki öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin en fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul etkililiğini pozitif yönde etkileyen ikinci boyut ise destekleyici müdür davranışlarıdır. Elde edilen verilere göre samimi öğretmen davranışlarının okul etkililik düzeylerine katkısının sınırlı olduğu yargısına varılabilir. Yönlendirici müdür davranışı da müdürün sık sık denetleme yapması, çok sert kurallar koyması gibi olumsuz davranışları içerdiğinden okulların etkililik düzeylerini olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir. Ancak beklenmedik şekilde araştırmanın bulguları bu durumun tersini işaret etmektedir.

Örnekleme grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre; okul etkililiği ile okul iklimi boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; okul etkililiğiyle sırasıyla mesleki öğretmen davranışları ($r = .58, p < .01$), destekleyici müdür davranışları ($r = .52, p < .01$), samimi öğretmen davranışları ($r = .46, p < .01$), yönlendirici müdür davranışları ($r = .42, p < .01$), boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın son aşamasında okul etkililiğinin yordanması amacıyla okul ikliminin alt boyutları ile okul etkililiği arasında çoklu regresyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Okul İkliminin Alt Boyutlarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	StandartH ata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.803	.173		10.443	.000		
Destekleyici	.147	.035	.237	4.143	.000	.524	.205
Yönlendirici	0.88	.038	.124	2.296	.022	.427	.115
Sınırlayıcı	.000	.028	.000	-0.006	.995	.050	.000
Mesleki	.287	.053	.311	5.405	.000	.583	.263
Samimi	.103	.042	.126	2.438	.015	.466	.122
Serbest	-.068	.033	-.087	-2.096	0.37	-.212	-.105

R= .660 R²= .436 Düzeltilmiş R²= .427 F_(6,393) = 50.650 p= .000

Tablo 5'te sunulan yordayıcı değişkenlerle (okul iklimi alt boyutları), bağımlı-yordanan değişken (okul etkililiği) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, mesleki öğretmen davranışları alt boyutu ile etkililik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .58$) olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altına alındığında, iki değişken arasındaki korelasyonun pozitif ve düşük düzeyde ($r = .26$) kaldığı görülmektedir. Benzer şekilde destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, yönlendirici müdür davranışı alt boyutlarının her biriyle etkililik arasında mevcut olan pozitif yönlü orta düzeyli ilişki, her biri için diğerleri kontrol altında tutulduğunda pozitif yönlü düşük düzeyli hale gelmektedir ($r = .20, r = .12$ ve $r = .11$). Serbest öğretmen davranışı alt boyutunun ise etkililik ile ilişkisi, aralarındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde negatif yönde ve düşük düzeyde ($r = -.21, r = -.10$) çıkmıştır. Sınırlayıcı müdür davranışı alt boyutu ise etkililik açısından anlamlı bir yordayıcı olarak görünmemektedir. Yine bu sonuçlara göre okul etkililiği ile okul iklimi alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = .660, R^2 = .436, p < .01$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre okul iklimi için okul etkililiğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; Okul Etkililiği= $1.103 + 0.287$ mesleki öğretmen davranışları + 0.147 destekleyici müdür davranışları + 0.103 samimi öğretmen davranışları + 0.88 yönlendirici müdür davranışları + -0.68 serbest öğretmen davranışları.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en yeterli olarak algıladıkları boyut mesleki öğretmen davranışlarıdır. Mesleki öğretmen davranışları okuldaki öğretmenlerin birbirleriyle yardımlaşmaları, okulda yeni olan öğretmenlere destek olmaları, birbirlerinin kusurlarını hoş görmeleri, vazifelerini istekli bir şekilde yerine getirmeleri gibi davranışlar mesleki öğretmen davranışı boyutunu oluşturan davranışlardır. Öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin güçlü bir iletişim içinde olmaları, birbirlerine destek olmaları, okul ikliminin olumlu olmasını sağlamaktadır. Çınkır ve Çetin (2010)'in öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri üzerine yaptıkları çalışma [40] bu çalışmayla paralellik gösterecek sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Söz konusu araştırmacıların yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ilköğretim ve orta öğretim öğretmenleri mesleki çalışma ilişkilerine dair olumlu algılar taşımaktadırlar.

Mesleki öğretmen davranışı alt boyutunun bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen grubu tarafından en çok algılanan boyut olması bu gruptaki öğretmenlerin kendilerini; birbirleriyle iyi anlaşılan, ders dışı zamanlarda mesleki konuları konuşup bilgi alış verişinde bulunan, mesleklerini yapmada kendilerini yeterli gören ve görevlerini istekli bir şekilde yerine getiren öğretmenler olarak gördükleri şekilde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin en düşük düzeyde algıladıkları okul iklimi boyutu ise serbest öğretmen davranışlarıdır. Serbest öğretmen davranışları boyutu okul ikliminin olumsuz olmasına sebep olmaktadır. Bir konu hakkında okuldaki öğretmenlerin genel fikirlerine karşı çıkmama, okulda düzenlenen çeşitli kurul, toplantı ve etkinliklerde konuyu dağıtma ya da etkinliğin uyumunu bozacak davranışlar sergileme, farklı düşünen ya da farklı davranan öğretmenler üzerinde grup baskısı kurma gibi olumsuz davranışlar serbest öğretmen davranışı boyutunda öğretmenlerin gösterdiği davranışlardır.

Serbest öğretmen davranışı alt boyutunun bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen grubu tarafından en az algılanan boyut olması bu gruptaki öğretmenlerin çalıştıkları okulda diğer öğretmenlerle ilişki kurmayan, okulun ortamını olumsuz yönde etkileyen okulda yapılan mesleki çalışmalara katılmakta isteksiz davranan öğretmenlerin az sayıda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin serbest öğretmen davranışları alt boyutundaki puanlarının ortalamasının düşük çıkması olumlu bir sonuç olarak görülmektedir. Çünkü Serbest öğretmen davranışlarının fazla olması okul iklimini olumsuz etkileyen durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle elde edilen bulgular okul iklimi yönünden olumlu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sınırlayıcı müdür davranışları boyutu ile ilgili davranışlar mesleki öğretmen davranışlarından sonra en çok sergilenen davranışlar olarak görülmektedir. Sınırlayıcı müdür davranışları boyutunun ikinci sırada en çok algılanan boyut olması, bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen grubunun çalıştıkları okullardaki müdürlerin öğretmenlerin çalışmalarını desteklemek yerine aksatır bir etki gösterdiğine işaret etmektedir. Anketlerin uygulandığı okulların müdürlerinin sürekli öğretmenlere evrak işleri yüklemekte, komisyon çalışmaları ve rutin işlerle öğretmenlerin eğitime dair işlerine engel olmaktadır.

Ancak mesleki öğretmen davranışları boyutu en çok algılanan boyut olarak ortaya çıkarken, sınırlayıcı müdür davranışları boyutunun ikinci sırada yer alması öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklimine dair olumsuz algılarının müdür davranışlarından kaynaklı olduğunu düşündükleri, kendilerini ise olumsuz durumlar hakkında sorumlu görmedikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Destekleyici müdür davranışları alt boyutunun bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen grubu tarafından üçüncü sırada algılanan boyut olması bu gruptaki öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretmenleriyle ilgilendikleri, sıklıkla öğretmenleri övdüklerini, öğretmenleri dinledikleri ve onların önerilerine açık olduklarını ve onlara hem mesleki hem de kişisel ilgi gösterdiklerini göstermektedir. Okul ikliminin sınırlayıcı müdür davranışları boyutunun ortalamasıyla, destekleyici müdür davranışları boyutunun ortalamalarının birbirlerine yakınlığı öğretmenlerin müdürlerin davranışlarına dair algılarında örneklem grubu içinde büyük farklılıklar olduğunu göstermektedir. Çünkü sınırlayıcı müdür davranışları okul iklimini olumsuz etkileyen bir alt boyutken, destekleyici müdür davranışlarına dair algının yüksek olması okul iklimi açısından olumlu bir durumdur.

Araştırma verilerine göre samimi öğretmen davranışları dördüncü olarak öğretmenler tarafından algılanan okul iklimi alt boyutudur. Bu boyutun ($\bar{X}=3.14 =$ Genellikle) düzeyinde bir ortalamaya sahip olması öğretmenlerin okul dışında zaman zaman görüştüğü ancak birbirlerinin ailelerini yakından tanımadıklarını birbirlerinin düzenlediği sosyal etkinliklere katılmada yeterince istekli olmadıkları anlamına gelmektedir. Bulgular yönlendirici müdür davranışı boyutunun ikinci olarak en az algılanan boyut olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürünün öğretmenleri denetlemesi, ders planı kontrolü yapması, ders defterlerinin takibi, devamsızlıkların takibi ve katı kuralların olması yönlendirici müdür davranışı boyutunu oluşturan boyutlardır.

Araştırmada okul etkililiği anketine verilen cevaplar analiz edildiğinde, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının Katılıyorum düzeyinde olduğunu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarını genel olarak etkili buldukları söylenebilir ancak yine sonuçlara göre çok yüksek bir etkililikten söz etmek mümkün değildir. Benzer örnekler kullanan, Yılmaz'ın, Ayık'ın, Türker'in çalışmalarının [27, 30, 32] sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Doğrudan okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma bulunmamasıyla birlikte Ekşi rehber öğretmenlerin kaygı düzeyleriyle okul iklimi arasındaki ilişkiyi [11], Arıman

öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi [12] ve Aka okul iklimiyle öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi araştırmış [41], bu araştırmaların sonuçları okul ikliminin tıpkı okul etkililiğiyle ilişkisinde olduğu gibi rehber öğretmenlerin kaygı düzeyleri, öğrencilerin zorbalık düzeyleri ve öğretmen öz yeterliliğiyle ilişkisi ve etkisi olduğunu göstermektedir.

Okul ikliminin alt boyutlarının okul etkililiği ile ilişkisi incelendiğinde ise müdürün öğretmenleri sınırlayıcı davranışlar sergilemesi durumunda okul etkililiğinin de negatif yönde etkileneceği şeklinde yorumlanabilir. Müdürlerin öğretmenleri çeşitli evrak işleriyle meşgul etmeleri, sıklıkla kurullar ve toplantılar yaparak öğretmenlerin derslere ve akademik çalışmalara yoğunlaşmaktansa bürokratik işlemlere yoğunlaşmalarına neden olmaları, okulun etkililiğini olumsuz yönde etkileyeceği varsayılabilir. Serbest öğretmen davranışları ise öğretmenlerin okulunda çalışan diğer meslektaşlarına ve okulda mevcut bulunan genel algı, işleyiş ve kabüllere karşı sergilemiş olduğu olumsuz öğretmen davranışlarıdır. Serbest öğretmen davranışları sergileyen öğretmenler okulda yapılan çeşitli kurul çalışmaları, veli toplantıları, sosyal çalışmalar gibi mesleki etkinliklere odaklanma sorunu yaşamaktadırlar. Öğretmenler okulda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi, kendilerinin mesleki gelişimi gibi konulara karşı ilgisizdirler, okulda yalnız zaman doldurmaktadırlar. Serbest öğretmen davranışları boyutu ile okul etkililiği arasında negatif yönde ters ilişki olduğuna göre, okulda serbest öğretmen davranışları arttıkça okul etkililiğinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer boyutlar incelendiğinde ise, okul etkililiği ile mesleki öğretmen davranışları, destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve yönlendirici müdür davranışları boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul etkililiği ile mesleki öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin en fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Mesleki öğretmen davranışları boyutu okuldaki öğretmenlerin birbirine yardımcı olması, hataları hoş görmeleri, dayanışma ve iyi bir iletişim içinde olmaları gibi olumlu davranışları kapsamaktadır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri, tutumları ve davranışları ne kadar olumlu olursa okulların etkililik düzeyleri de o kadar artacaktır.

Okul etkililiğini pozitif yönde etkileyen ikinci boyut ise destekleyici müdür davranışlarıdır. Okul müdürünün öğretmenleri destekleyici bir tutum sergilemesi, yapıcı eleştirilerde bulunması, başarılarını takdir etmesi okulların etkililik düzeylerini arttıran müdür davranışlarıdır. Samimi öğretmen davranışı boyutu öğretmenlerin birbirleriyle okul dışında yaptıkları sosyal faaliyetleri, ailece görüşmeleri kapsayan davranışlardır. Önceki bulgularda öğretmenlerin bu tip faaliyetleri yaptıkları, okul dışında meslektaşlarıyla zaman zaman görüştükleri ancak bu sosyal ilişkilerin yeterince yoğun olmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden de samimi öğretmen davranışlarının okul etkililik düzeylerine katkısının sınırlı olduğu yargısına varılabilir.

Yönlendirici müdür davranışı da müdürün sık sık denetleme yapması, çok sert kurallar koyması gibi olumsuz davranışları içerdiğinden okulların etkililik düzeylerini olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir. Ancak beklenmedik şekilde araştırmanın bulguları bu durumun tersini işaret etmektedir. Bu durum bu çalışma açısından beklenmeyen bir durumdur. Çünkü yönlendirici müdür davranışları içeriği itibarıyla okul iklimini olumsuz yönde etkileyen davranışlardır. Ancak bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenler, müdürün katı ve kuralcı olması, derslerin işleniş, ders planları ve diğer öğretmen faaliyetlerini sıkı bir şekilde izlemesi gibi davranışların okul etkililiğini olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedirler. Bu durum başlı başına bir araştırma konusu oluşturacak derecede ilginçtir.

Okul İkliminin okul etkililiğini yordamasına dair yapılan analize göre Okul iklimi ile ilgili altı değişken birlikte, okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul etkililiği üzerindeki görece önem sırası; mesleki öğretmen davranışları, destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları ve serbest öğretmen davranışları şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, yönlendirici müdür davranışları, destekleyici müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışları, samimi öğretmen davranışları değişkenlerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Ancak serbest öğretmen davranışları boyutunun okul etkililiğini negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre serbest öğretmen davranışlarının sıkça sergilendiği okulların etkililiğinin azalacağı varsayılabilir. Sınırlayıcı müdür davranışları ise okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak görülmemektedir.

Bu araştırmayla ortaya çıkan veriler ışığında, okul iklimi okulların etkililiklerini arttırmak açısından önemli bir unsur olarak görünmektedir. Okullar için öncelikli amaç öğrencilerin geleceğe hazırlanmasıdır. Bu sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin çalışma ortamlarının olumlu bir iklime sahip olması

öğretmenlerin verimliliğini arttıracak dolayısıyla okulun etkililiğini sağlayacaktır. Bu sonuçlara bağlı olarak okul yönetimlerinin öğretmenlerin daha rahat çalışabilmesi, bürokratik iş işlemler ve evrak işlerine uğraşmak yerine mesleklerine ve öğrencilerinin gelişimlerine odaklanabilmesi, birbirleriyle hem insani hem de mesleki ilişkilerini güçlendirebilmesi amacıyla çalışmalar yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- [1] Hoy, W. (2003). School climate. J.W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* içinde, New York: Thompson Gate.
- [2] Arslan, H., Satıcı, A., M. Kuru. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 371-394.
- [3] Brady, L. (1984). Principal behaviour and curriculum decision making the relationship between organizational climate and methods of curriculum decision making. *Journal of Educational Administration*, 22(1), 15-23.
- [4] Hoy, W.K., Tarter, J.C., Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate*. 13/01/2014 tarihinde http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf sayfasından erişilmiştir.
- [5] Gonder, P. (1994). *Improving school climate & culture*. AASA Critical Copyright. American Association of School Administrator.
- [6] Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of cypriot principals and teachers. *International Journal Of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- [7] Mendel, C. M., Watson, R. L. and Macgregor, C. J. (2002). *A study of leadership behaviors of elementary principals compared with school climate*. Southern Regional Council for Educational Administration.
- [8] Oyentunji, C. O. (2006). *The relationship between leadership style and school climate in Botswana secondary schools*. Doktora Tezi. University Of South Africa. 12/03/2015 tarihinde <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/2354> sayfasından erişilmiştir.
- [9] Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate: creating a climate for learning. *Independent School Magazine*. 07.03.2015 tarihinde <http://www.nais.org/Magazines/Newsletters/ISMMagazine/Pages/Evaluating-and-Improving-School-Climate.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- [10] Gordon, R., Preble, B. (2011). *Transforming school climate and learning beyond bullying and compliance*. Corwin books.
- [11] 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.
- [12] Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [13] Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [14] Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [15] Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [16] Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaşturmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [17] Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algularına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- [18] Mansuroğlu, Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [19] Scheerens, J., Creemers, B. (1996). School effectiveness in the Netherlands: the modest influence of a research programme, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 181-195.
- [20] Stringfield, S., Herman, R. (1996). Assessment of the state of school effectiveness research in the United States of America', in *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 159-180.
- [21] Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- [22] Scheerens, J., Bosker, R., Creemers, B. (2001). Time for self-criticism: on the viability of school effectiveness research, *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 131-157.
- [23] Doran, J. (2004). *Effective school characteristic and student achievement correlates as perceived by teachers in american style international schools*. Doktora Tezi. University of Central Florida Orlando, Florida.
- [24] Mohiemang, I. (2008). *Effective schools and learners' achievement in Botswana secondary schools: an education management perspective*. Doktora Tezi. University of South Africa.
- [25] Balcı, A. (1995). *Etkili okul*. Ankara: Erek Ofset.
- [26] Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik anlayışı- etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [27] Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baykal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [28] Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- [29] Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerinden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- [30] Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- [31] Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [32] Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- [33] Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- [34] Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi: nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası
- [35] Buluç, B. (2013). *Örgüt kültürü ve iklimi*. Servet Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 101-128). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [36] Çelik, V. (2012). *Okul yönetimi ve kültürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [37] Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. University of London.
- [38] Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [39] Hoy, W. K. (2009). School effectiveness index. 28/01/2014 tarihinde http://www.waynehoy.com/school_effectiveness_index.html sayfasından erişilmiştir.
- [40] Çınkır, Ş., & Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 353-371
- [41] Aka, F. A. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.