International Online Journal of Educational Sciences, 2016, 8 (4), 255-270

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

Analysis of Relationships between School Climate, Teacher Effectiveness and Students' School Commitment

Neslin İhtiyaroğlu[1], Ayşe Ottekin Demirbolat[2]

[1] *Etimesgut Anatolian Religious High School, Ankara,Turkey,* [2] *Gazi University, Faculty of Education, Ankara, Turkey*

ARTICLE INFO

Article History:
Received 15.04.2016
Received in revised form 12.09.2016
Accepted 27.10.2016
Available online 10.11.2016

ABSTRACT

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

© 2016 IOJES. All rights reserved

Keywords:
School climate, teacher effectiveness, student school commitment

Extended Summary

Purpose

School climate reflects all qualities that belong to the internal environment of a school, that affect the behaviors of the individuals and that separate one school from the other (Hoy and Miskel, 2010). School climate is composed of parameters such as appropriate behavior norms, the way things are done, role relationships, role perceptions, enforcement and ways of interaction (Welsh, 2000). One of the variables necessary for a positive school climate is teachers (Pişkin, Öğülmüş and Boysan, 2011). Learning process depends on learners and teachers with their expertness are in the position of directing educational practices (Demirbolat, 2011). School commitment is one of the important variables affected by school climate. School commitment is defined as the connection created via school, teacher, administrator, peer and activities and as the feeling of belonging stemming from this connection (Jimerson, Campos and Greif, 2003; Williams, 1987).

School climate affects teachers' and students' psychological and behavioral situations to school. Feelings, ideas and perceptions created by the school climate evolve into behaviors and might cause positive

[1] Corresponding author's address: Etimesgut Anatolian Religious High School, Ankara, Turkey
Telephone: +90(312) 260 10 55
Fax: +90 (312) 260 10 99
e-mail: neslin52@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.020

© 2016 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

or negative results. Therefore, school climate is of great importance in terms of teacher effectiveness and students' school attachment. Because of this, in this study, school climate's level as a predictor on teacher effectiveness and students' school attachment. Research questions of this study are as follows:

1. What levels are the students' perceptions regarding the school climate?
2. What level are the students' opinions on teacher effectiveness?
3. What is the students' school attachment?
4. Is there a meaningful relationship between students' perceptions regarding school climate and their opinions on teacher effectiveness?
5. Is there a meaningful relationship between students' perceptions regarding school climate and level of school attachment?
6. Is school climate a predictor of teacher effectiveness?
7. Is school climate a predictor of students' school attachment?

Method

Relational screening models are used for research models aiming to determine the presence or level of a change between two or more variables and can be used with this type of studies (Karasar, 2006). The population of this study was composed of students attending secondary education institutions in 9 districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbası, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle). In order to eliminate the trouble that might arise during application and to increase sampling validity, 1062 students attending to 55 secondary schools and chosen via the appropriate sampling method constituted the sample of the study. Three measuring tools, namely School Climate Scale developed by Çalık and Kurt (2010), Teacher Effectiveness Assessment Scale developed by Raza (2010) and School Commitment Scale developed by the writer based on the scale prepared by Arastaman (2009) were used to collect the necessary data. The degree and direction of the relationship between sub-dimensions of school climate and teacher effectiveness and sub-dimensions of school climate and students' school commitment were revealed by doing the correlation analysis. With the regression analysis the level of school climate as a predictor of teacher effectiveness and school commitment was determined.

Results

The results of this study reveal the strong and positive relationship between school climate and teacher effectiveness. Support, success and security dimensions of school climate are a meaningful predictor of teacher effectiveness. Another result of this study reveals a strong and positive relationship between school climate and school commitment. All sub-dimensions of school climate are meaningful predictors of school commitment. All the findings in this study reveal that school climate contributes to teacher effectiveness and school commitment. It can also be said that because of this positive relationship, schools having positive climate increase the level of teacher effectiveness, support students to develop positive livings and contributes to the students' commitment to the school.

Conclusion and Suggestions

In this study the relationship of school climate between teacher effectiveness and school attachment was investigated. All the findings and arguments of this study reveal that school climate contributes to teacher effectiveness and school attachment. It can also be said that because of this positive relationship, schools having open climate increase the level of teacher effectiveness, support students to develop positive livings and contributes to the organizational effectiveness of the school.

It is suggested that awareness programs for administrators and teachers about the power of school climate to provide teacher effectiveness and school attachment should be prepared and that the importance of teacher effectiveness and school attachment and effects of these variables on students' behavioral, psychological development and academic achievement should be pointed and that adopting behaviors to create supportive, success-oriented and secure learning environments should be taken into consideration. Furthermore, this study was carried out with high school students and it can be re-administered in private schools, elementary schools and higher education institutions. This kind of studies may prove to be

important in terms of comparing the students' perceptions regarding school climate and teacher effectiveness. These different perceptions may vary by regional and cultural differences. Observing this variance may contribute to approach the topic from different points of view and to be developed.

Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi

Neslin İhtiyaroğlu[1], Ayşe Ottekin Demirbolat[2]

[1] Etimesgut Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara, Türkiye, [2] Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 15.04.2016
Düzeltilmiş hali alındı 12.09.2016
Kabul edildi 27.10.2016
Çevrimiçi yayınlandı 20.11.2016

ÖZ

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

© 2016 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
Okul iklimi, öğretmen etkililiği, öğrenci okul bağlılığı

Giriş

Örgüt içinde birçok değişkeni etkileyen ve birçok değişkenden etkilenen örgüt iklimi, çeşitli disiplinlerde birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmalar, örgüt iklimi ile iş doyumu (Downey, Hellriegel, Phelps ve Slocum, 1974), kaygı düzeyi (Ekşi, 2006), verimlilik düzeyi (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004), performans (Raza, 2010), örgütsel güven algısı (Büte, 2011), başarıyı sahiplenme ve örgüt hedeflerine ulaşma çabası (Sweetland ve Hoy, 2000), mesleki bağlılık (Riehl ve Sipple, 1996) ve yönetici davranışları (Tirella, 1997) arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Aynı şekilde, öğretmen etkililiği (Baştepe, 2002; Zigarelli, 1996) de eğitim yönetimi alanının sık çalışılan konuları arasında yer almıştır. Bu çalışmaların birçoğu, okul iklimi ve yönetici-öğretmen davranışları ilişkisini vurgulamış (Hoy ve Miskel, 2010) olup okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014), yöneticilerin kendilerini gerçekleştirme düzeyleri (Lichtman, 2007), öğretmenlerin performansları (Raza, 2010; Selamat, Samsu ve Kamula, 2013), ve öğretmenlerin mesleki tutumları (Şahin ve Yavuz, 2009) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Benzer bir anlayışla öğrenci davranışları ile öğrenci okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar, öğrenci okul bağlılığı ile öğrencilerin okul bırakma düzeyleri (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009), akademik motivasyon ve performansları (Arastaman, 2006; Goodenow ve Grady, 1993; Şirin ve Rogers-Şirin, 2004;), şiddet yönelimli olma düzeyleri (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005), sigara, esrar ve alkol kullanım düzeyleri (Bond vd., 2007), öz yeterlilikleri ve hedef yönelimli olmaları (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003), yönetici ve öğretmenlerle iletişimleri (Cemalcılar, 2010), kendilerini okulla ilişkilendirme düzeyleri (Furrer ve Skinner, 2003), öğretmenlerle ilişkileri (Goodenow, 1993), cinsiyetleri (Sarı, 2013), ırkları (Ueno, 2009), öğretmen performansı (Bassinette, 2006) ve iklim algıları (Nichols, 2008) arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

[2] Sorumlu yazarın adresi: Etimesgut Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara, Türkiye
Telefon: +90 (312) 260 10 55
Faks: +90 (312) 260 10 99
e-posta: neslin52@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.020

Okul iklimi bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen okulun iç çevresine ait tüm nitelikleri ifade eder (Hoy ve Miskel, 2010). Okul iklimi, iletişim modelleri, uygun davranış normları, işlerin yapılış biçimi, rol ilişkileri, rol algıları, yaptırımlar ve etkileme biçimleri gibi etkenleri içerir (Welsh, 2000). Okul iklimi örgütün bir anlamda kişiliğidir. Her okuldaki iklim ve o iklimin öğretmen ve öğrenciyi etkileyiş biçimi farklıdır ve kendine özgüdür (Owens, 1995). Hoy, Tarter ve Kottkamp'a (1991) göre; okul iklimi okulun verimliliğini etkiler. Okul iklimi ne kadar açıklığı, profesyonelliği, güveni, bağlılığı, adanmışlığı, gururu, akademik mükemmelliği ve işbirliğini desteklerse öğretmen ve yöneticiler için o kadar sağlıklı bir çalışma ortamı sağlanmış olur. Bu sürecin öncelikli belirleyicisi, okul müdürleridir (Şentürk ve Sağnak, 2012). Okul müdürünün davranışları ile belirlediği atmosfer öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve okuldaki diğer personele yansır (Korkmaz, 2007).

Okul iklimi ile ilgili araştırmalar, güvenli ortama sahip okulların öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan olumlu bir iklime de sahip olduğunu, olumlu okul ikliminin oluşturulması için öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencileri desteklemesi, öğrencilerin okul ortamında kendini güvende hissetmesi, öğrencilerin alınan karalara katılımının sağlanması, öğrenci ve öğretmenlerin başarı yönelimli olması, okul kurallarının açık ve şeffaf bir şekilde belirlenmesi gerektiğini (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011, Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010), öğrencilerin özgür olduğu okullarda açık iklimin hâkim olduğunu (Friesen, 1972), öğretmenlerin öğrencileri kontrol etme süreçleri ile okul ikliminin doğrudan ilişkili olduğunu ve açık iklimli okullarda, daha hümanist kontrol mekanizmaları kullanıldığını (Appleberry ve Hoy, 1969) ortaya koymaktadır. Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009), okul ikliminin olumlu olduğu okullarda öğrencilerin zorbalık ve şiddet içerikli davranışlar sergileme düzeylerinin düşük olduğu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeylerinin düşük olması, mesleki olgunlaşma düzeyini negatif yönde etkilemektedir (Taşkıran, 2008). Sekizinci sınıf öğrencilerin okul iklimi algıları ile SBS'den aldıkları puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu (Çavumirza, 2012), lise öğrencilerinin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri ile sınıf düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu ve buna göre, ilgili değişkenlerin düzeyi arttıkça öğrencilerin, okul iklimini olumlu algılama düzeylerinin arttığı, okul iklimi algısının cinsiyet değişkenine göre de farklılaştığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul iklimini daha olumlu algıladığı (Doğan, 2012) saptanmıştır.

Olumlu okul ikliminin en önemli değişkenlerden biri öğretmenlerdir (Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011). Öğrenme süreci öğrenene bağlıdır ve öğretmen, uzmanlığı ile öğretim uygulamalarına yön veren konumundadır (Demirbolat, 2011). Öğretmenler, eğitim sürecine fiziksel ve zihinsel becerilerini katar. Eğitim sürecinde hem kendi hayatlarında hem de öğrencilerin hayatında fark yaratmak için uğraşır (Smith, Smith ve Hoy, 1998). Etkili öğretmenin davranışları, öğrenci beklentilerini ve sınıf iklimini şekillendiren, akademik ve sosyal öğrenmeleri etkileyen, sınıf yönetimi açısından liderlik özellikleri gösteren, duygusal yönden öğrencilerin arkadaşlık, sevgi ve saygı örüntüsü içinde öğrenmesini sağlayan, öğrencilerin sınıf içi problemleriyle olduğu kadar sınıf dışındaki problemleri ile de ilgilenen bir özellik gösterir (Demirbolat, 2011).

Birçok araştırma (Ashton ve Webb, 1986; Goddard vd., 2004; Ross, 1992) etkili öğretmenlik davranışları ile öğrenci başarısı arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Shellard ve Protheroe (2000) etkili öğretmen özelliklerini araştırdığı çalışmada, bazı öğretimsel davranışların etkili öğretmenler tarafından daha sık tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Yüksek akademik katılımı sağlama, mükemmel sınıf yönetimi, öğrencilerin öz düzenlemelerini destekleme, olumlu, yüreklendirici ve işbirlikçi ortamlar oluşturma, alanyazına vurgu yapma, geniş kapsamlı okuma ve yazma faaliyetlerinden faydalanma etkili öğretmenlerin özelliklerindendir. Aaronson, Barrow ve Sander'a (2003) göre etkili öğretmenin sınıfta yaptıkları, kim olduğundan çok daha önemlidir ve bu öğretmenler, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu yüzden bir okul, öğretmen seçerken öğretmenin kim olduğundan çok, ne yaptığına üzerinde durmalıdır. Kannapel ve Clements (2005) yüksek performanslı yoksul okulları diğer yoksul okullardan ayıran faktörleri araştırdıkları çalışmada, yüksek performanslı yoksul okullarda öğretmenlerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sık değerlendirme yapmaları, öğrencilere dönüt vermeleri, öğrencilerden beklentilerinin yüksek olması, işbirlikçi karar verme süreçlerini benimsemeleri, öğretimsel kararları yönlendirmede öğrenci başarı verilerini kullanmaları, bu okullardaki etkili öğretmenlerin en önemli özelliklerindendir.

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

Okul bağlılığı, öğretmen, yönetici, akran ve faaliyetler aracılığıyla kurulan bağ ve bu bağdan kaynaklanan ait olma duygusu olarak tanımlanır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Williams, 1987). Okul bağlılığı, eğitimsel hedeflere ve süreçlere karşılıklı değer ve önem vermeyi içeren birçok boyutun bir araya gelmesi sonucunda oluşmaktadır. Bowlby (1982), okul bağlılığının öğrencilerin ilişkileri, davranışları ve öğrenme ortamındaki tutumları ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin tüm öğretim yaşamlarını etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

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

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

Okul bağlılığı, birçok farklı boyutun etkisinde kalan bir değişkendir. Öğrenci okul bağlılığı ile ilgili birçok araştırma, öğrenci okul bağlılığı ile arasında olumlu ve olumsuz ilişki bulunan değişkenleri ortaya koymaktadır. Goodenow (1993) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen-öğrenci ilişkisinin güçlü olduğu, öğrencilerin diğer bireylerin düşüncelerine önem verdiği ve beklentilerini karşılamak için gayret gösterdiği okullarda, öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Jenkins (1997) ise yaptığı araştırmada okul bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak gördüğünü, arkadaşları ile sosyal ilişkiler geliştirme düzeylerinin yüksek olduğunu ve okul kurallarını önemsediğini saptamıştır. Öğrenci okul bağlılığı ile birçok değişken arasında olumsuz bir ilişki mevcuttur. Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulu bırakma düzeyleri ve hamilelik oranları oldukça düşüktür (Manlove, 1998). Ayrıca sınıfına, etnik kökenine ve yaşına bakılmaksızın, öğrencilerin okul bağlılığı ile şiddete eğilimli olma, suç işleme, alkol kullanma, sigara içme, esrar kullanma ve sapkın davranış gösterme oranları arasında olumsuz ve güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Caraway vd., 2003; Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong, 2001).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında okul iklim, öğretmen ve öğrencilerin okula karşı geliştirdiği psikolojik ve davranışsal durumlarını etkilemektedir. Okul ikliminin yarattığı duygu, düşünce ve algılar, öğretmen ve öğrencide davranışa dönüşerek olumlu ya olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu nedenle okul iklimi, hem öğretmenin etkililiği hem de öğrencilerin okula bağlılığı açısından oldukça önemli bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyi incelenmektedir. Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin öğretmenlerin etkililiğine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin okula bağlılıkları ne düzeydedir?

4. Öğrencilerin okul iklimi algıları ile öğretmen etkililiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin okul iklimi algıları ile okul bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin algılarına göre okul iklimi, öğretmen etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
7. Öğrencilerin algılarına göre okul iklimi, öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

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

Evren ve Örneklem

2014 yılında yapılan bu araştırmanın evreni Ankara ilindeki 9 ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bulunan ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemdeki kişi sayısını belirlemeye ilişkin veriler, 50.000 (ve üzeri) kişilik bir evreni % 95 güven düzeyinde 381 kişilik bir örneklemin temsil edebileceğine işaret etmektedir (Yükselen, 2010). Fraenkel ve Wallen (2006) örneklemin büyüklüğünün ne olacağı konusunda tek bir cevap olmadığını ve araştırmacının ulaşabildiği kadar büyük bir örneklemde üzerinde analiz yapmasını önermektedir. 2013-2014 eğitim öğretim yılı verilerine göre araştırmaya dahil edilen ilçelerindeki ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci sayısı 216.017'dir. Hem uygulama esnasında yaşanabilecek sıkıntıları azaltmak hem de örnekleme geçerliğini artırmak için araştırma kapsamında her ilçeden seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen 55 ortaöğretim okulunda 11 ve 12. sınıfa devam eden 1062 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilçelere dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Araştırmaya katılan ilçeler ve öğrenci sayıları

Araştırmaya Katılan İlçeler	Öğrenci Sayısı
Altındağ	128
Çankaya	172
Etimesgut	123
Gölbaşı	77
Keçiören	131
Mamak	85
Pursaklar	55
Sincan	138
Yenimahalle	153

Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğrencilere yönelik üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği, Raza (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği ve Arastaman (2009) tarafından geliştirilen Okula Bağlılık Ölçeği esas alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Okul Bağlılığı Ölçeği'dir.

Okul iklimi ölçeği. 22 maddeden ve destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan Okul İklimi Ölçeği, 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında derecelendirilmiş 5'li likert tipi ölçektir. Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçlarına göre, üç faktörlü bu yapıda maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .85 arasında değişmiş ve açıklanan toplam varyans yaklaşık %45 olmuştur. Faktörlerden elde edilen puanların güvenirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlık katsayıları .77 ile .85 arasında değişmektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilen değerler ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin değerler

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

Tablo 2 incelendiğinde, Okul İklimi Ölçeğinin güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının (α = .81) olduğu, boyut toplam korelasyon katsayılarının da .70 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen etkililiği ölçeği. Tek boyuttan oluşan Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği, 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında derecelendirilmiş 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek çeviri-tekrar çeviri tekniği kullanılarak öncelikle Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek, uzmanlar tarafından incelenmiştir. Gerekli düzeltmelerin ardından oluşturulan Türkçe versiyonu, hedef dil olan İngilizceye geri çevrilmiştir. Geri çevrilen form, uzmanlarca orijinali ile anlam ve biçim yönünden karşılaştırılmıştır ve çevirinin uygunluğunun değerlendirilmesinin ardından da ölçeğe son hali verilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri .93 bulunmuş, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının da .32 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışmada Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .93 bulunmuştur. Bu bulgu doğrultusunda, veri yapısının faktör analizi yapabilmek için "mükemmel derecede" yeterli olduğu (Şencan, 2005) değerlendirmesi yapılabilir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değeri ($X^2(944)= 4322,138$; $p< .01$) anlamlı bulunduğundan verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiş ve bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir. 1. maddenin faktör yükü .247 olduğundan ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 3. Öğretmen etkililiği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin değerler

Maddeler	Faktör yük değerleri	Düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları	Maddeler	Faktör yük değerleri	Düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları
Madde 2	.438	.392	Madde 18	.374	.344
Madde 3	.585	.546	Madde 19	.630	.595
Madde 4	.645	.605	Madde 20	.608	.565
Madde 5	.359	.323	Madde 21	.587	.548
Madde 6	.478	.440	Madde 22	.616	.579
Madde 7	.602	.565	Madde 23	.492	.455
Madde 8	.547	.510	Madde 24	.657	.616
Madde 9	.662	.624	Madde 25	.539	.504
Madde 10	.659	.618	Madde 26	.611	.572
Madde 11	636	.593	Madde 27	.693	.654
Madde 12	.504	.463	Madde 28	.594	.560
Madde 13	.592	.556	Madde 29	.526	.491
Madde 14	.559	.524	Madde 30	.613	.577
Madde 15	.636	.596	Madde 31	.641	.604
Madde 16	.691	.653	Madde 32	.633	.593
Madde 17	.580	.545	Madde 23	.492	.455
Özdeğer					10.705
Toplam Varyans					33.452

Okul bağlılığı ölçeği. Tek boyuttan oluşan Okul Bağlılığı Ölçeği, 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında derecelendirilmiş 5'li likert tipi bir ölçektir. Yapılan analizler sonucunda Cronbach's Alpha değerinin .93 olduğu, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının da .30 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Açımlayıcı Faktör analizine göre maddelerinin faktör yük değerleri .31 ile .78 arasında değişmektedir ve açıklanan toplam varyans yaklaşık %37'dir. Çalışmada Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısının .92 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, veri yapısının faktör analizi yapabilmek için "mükemmel derecede" yeterli olduğu (Şencan, 2005) değerlendirmesi yapılabilir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değeri ($X^2_{(944)}$= 43771,262; p< .01) anlamlı bulunduğundan verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiş ve bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci bağlılığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin değerler

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

Verilerin Analizi

Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 20 paket programı ile test edilmiştir. Bu araştırmada, korelasyon analizi ile okul iklimi alt boyutları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü ortaya konmuştur. Regresyon analizi ise okul ikliminin öğretmen etkililiğini ve öğrenci okul bağlılığını yordama düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla paralel alt başlıklar halinde bu bölümde sunulmaktadır. İlk bölümde okul iklimi ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasındaki

ilişkilere yönelik bulgulara, ardından okul ikliminin öğretmen etkililiğini ve öğrenci okul bağlılığını yordamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul İklimi, Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkiler

Araştırma modelinde tanımlanan değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler değerlendirilmeden önce bu değişkenlerle ilgili betimsel bulgulara yer verilmiştir. Tablo 5'te öğrencilerin araştırma değişkenlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5. Değişkenlerle ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri

	Değişkenler	n	Ort.	S
Okul İklimi	Destekleyici Öğretmen Davranışları	1062	2,99	,84
	Başarı Odaklılık	1062	3,85	,77
	Güvenli Öğrenme Ortamları	1062	3,72	,69
Öğretmen Etkililiği	Öğretmen Etkililiği	1062	3,96	,67
Okul Bağlılığı	Okul Bağlılığı	1062	3,65	,70

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen etkililiğinin (Ort.=3,96) ortalama aralığının çok yüksek düzeyde olduğu, bununla birlikte okul bağlılığı (Ort.=3,96), başarı odaklılık (Ort. =3.85) ve güvenli öğrenme ortamları (Ort.=3,72) değişkenlerinin ortalama aralığının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre, destekleyici öğretmen davranışlarının (Ort.=2.99) ortalama aralığı orta düzeydedir. Okul ikliminin alt boyutları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul ikliminin alt boyutları ile öğretmen etkililiği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	1.1	1.2	1.3	2	3
1. Okul İklimi Toplam Puan	1					
1.1. Destekleyici Öğretmen Davranışları		1				
1.2.Başarı Odaklılık		.59(**)	1			
1.3. Güvenli Öğrenme Ortamı		.20(*)	.26(*)	1		
2. Öğretmen Etkililiği	.64(**)	.67(**)	.56(**)	.26(*)	1	
3.Okul Bağlılığı	.70(**)	.64(**)	.63(**)	.38(*)	.68(**)	1

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

Tablo 6 incelendiğinde, değişkenler arasındaki tüm ilişkilerin, pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile en yüksek ilişkiler, destekleyici öğretmen davranışları ($r = .67$; $p < .01$), ($r = .64$; $p < .01$) ve başarı odaklılık ($r = .56$; $p < .01$), ($r = .63$; $p < .01$) değişkenleri arasındadır. Bununla birlikte öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile güvenli öğrenme ortamları ($r = .26$; $p < .05$), ($r = .38$; $p < .05$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, okul iklimi ile öğretmen etkililiği ($r = .64$; $p < .01$) ve öğrenci okul bağlılığı ($r = .70$; $p < .01$) değişkenleri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul İkliminin Öğretmen Etkililiğini ve Öğrenci Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Okul iklimi öğretmen etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" alt problemi doğrultusunda okul iklimi değişkenlerinin öğretmen etkililiğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul ikliminin öğretmen etkililiğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	*SE*	B	t	*P*
Sabit	1,56	,17		9,01	.00
Destekleyici Öğretmen Davranışları	,42	,04	,50	10.72	.00
Başarı Odaklılık	,22	,04	,24	5.10	.00
Güvenli Öğrenme Ortamları	,09	,04	,09	2.35	.01

$R = ,70$, $R^2 = ,50$; $F = 114,47$ $p<.01$

Tablo 7 incelendiğinde, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları değişkenleri birlikte, öğretmen etkililiği ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R =,70, R^2 =,50; p <. 01). Adı geçen üç değişken birlikte öğretmen etkililiği toplam varyansının % 50'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen etkililiği üzerindeki önem sırası; destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonuçları incelendiğinde ise, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları değişkenlerinin öğretmen etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın "Okul iklimi öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" alt problemi doğrultusunda okul iklimi değişkenlerinin öğrenci okul bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul ikliminin okul bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	*SE*	B	t	*P*
Sabit	,57	,17		3,32	.00
Destekleyici Öğretmen Davranışları	,35	,04	,39	8,77	.00
Başarı Odaklılık	,39	,04	,35	7,69	.00
Güvenli Öğrenme Ortamları	,22	,04	,21	5,58	.00

R = ,74 R^2 = ,55; F = 140,30 p <.01

Tablo 8 incelendiğinde, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları değişkenleri, okul bağlılığı ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R =,74, R^2 =,55, p < .01). Adı geçen üç değişken birlikte okul bağlılığı toplam varyansının % 55'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul bağlılığı üzerindeki önem sırası; destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları değişkenlerinin okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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

Bu çalışmanın sonuçları, okul iklimi ve öğretmen etkililiği arasında güçlü ve olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrenciler tarafından algılanan okul ikliminin olumluluk düzeyi arttıkça, öğretmenlerin etkililik düzeyi de artmaktadır. Alanyazında yer alan diğer araştırmalarda, olumlu okul ikliminin, öğretmenlerin verimliliğine (Goddard vd., 2004), performansına Raza, 2010), öğretmenlerin örgütsel güven algılarına (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014), mesleki bağlılıklarına, sınıf içindeki öğretim yaklaşımlarına, öğrenci duyarlılığına (Riehl ve Sipple, 1996), öğrenci başarısını ve başarısızlığını sahiplenme ve okul hedeflerine ulaşma çabasına (Sweetland ve Hoy, 2000; Tirella, 1997) olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Bu çalışma ve alanyazında yer alan diğer araştırmalar, okul ikliminin öğretmen etkililiğindeki önemini birbirlerini destekleyen sonuçlarla ortaya koymaktadır.

Okul ikliminin destek, başarı ve güven boyutları, öğretmen etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Özdemir vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamları alt boyutları ile öğretmenlerin olumsuz algılanma düzeyi arasında negatif ve güçlü bir ilişki olduğu, diğer taraftan okul ikliminin alt boyutları ile öğretmenlerin destekleyici olarak algılanma düzeyi arasında da pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin destekleyici algılanma ve olumsuz algılanma değişkenleri, okul iklimi alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısıdır. Öğretmenin destekleyici davranışları, okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyini arttırmaktadır. Destekleyici öğretmen davranışları, etkili öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biridir. Çünkü öğrencilerini başarı yönünde cesaretlendiren, onların bireysel ihtiyaçlarını

önemseyen, onları bir birey olarak gören öğretmenler, öğrenciler tarafından daha etkili olarak algılanmaktadır. Yine bu araştırmada, başarı odaklı öğretmenlerin daha etkili olduğu da saptanmıştır. Bu araştırma sonuçları, okul iklimi alt boyutlarının, öğretmen etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

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

Tüm bu sonuçlar, okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı açısından önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci algısına göre olumlu okul ikliminin hâkim olduğu ortamlarda öğretmenler daha etkilidir ve öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri de daha yüksektir. Olumlu okul iklimi, öğretmen davranışlarını etkiler, öğretmenleri sorumluluk alma yönünde istekli kılar, mesleki tükenmişliği önler, öğretmenler arası etkileşime katkı sağlar, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenebileceğine yönelik inançlarını arttırır (Education Encylopedia, 2009). Bununla birlikte olumlu okul ikliminin hakim olduğu okullarda öğrenciler kendilerini okulun bir üyesi gibi hisseder, okul kurallarını içselleştirir, öğrencilerin duygusal ve davranışsal problem olasılığı azalır (Dönmez ve Özer, 2009) ve öğrencilerin akademik performansları artar (Goodenow ve Grady, 1993). Bu nedenle hem öğretmen etkililiğini hem de öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini arttırmak için olumlu okul ikliminin hâkim olduğu ortamlar oluşturulmalıdır.

Bu çalışmada, okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonunda elde edilen tüm bulgular ve çıkarımlar, okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığına olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile olumlu ilişkisinden dolayı, açık iklime sahip okulların öğretmenlerin etkililik düzeyini arttırdığı ve öğrencilerin okulda olumlu yaşantılar geliştirmelerini desteklediği ve böylece okulun örgütsel etkililiğine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığının sağlanmasındaki etki gücüne yönelik yönetici ve öğretmenler için farkındalık programlarının oluşturulması; bu programlarda öğretmen etkililiğinin ve öğrenci okul bağlılığının önemine ve bu değişkenlerin öğrencilerin davranışsal, psikolojik gelişimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerine dikkat çekilmesi, yönetici ve öğretmenlerde destekleyici, başarı odaklı ve güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik davranış kazanımlarının özellikle önemsemesi önerilmektedir. Ayrıca, okul iklimi, öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ilişkilerinin ele alındığı bu araştırma ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma, özel okullarda, ilköğretim ve yükseköğretim kurumlarında tekrarlanabilir. Bu çalışmalar, öğrencilerin okul iklime ve öğretmen etkililiğine yönelik algı farklılıklarının karşılaştırılması açısından önemli olabilir. Öğrencilerin okul iklimine ve öğretmen etkililiğine yönelik algı farklılıkları, bölgesel ve kültürel farklılıklara bağlı olarak da değişebilir. Bu değişimin izlenmesi, konunun farklı açılardan ve değişik boyutlarda yeniden ele alınıp geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago Public High School. *Journal of Labor Economics, 25*(1), 95-135. doi: 10.1086/508733

Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 102-112.

Appleberry, J. B. & Hoy, W. K. (1969). The pupil control ideology of professional personnel in open and closed elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, *5*(3), 74-85. doi:10.1177/0013161X6900500305

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, *32*(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman.

Ayık A., Savaş Yalçın M. & Çelikel G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(1), 203-220.

Balkıs, M., Duru, E. & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların öz yeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *2*(6), 81-97.

Bassinette, R. (2006). *The relative impact of individual and school-level factors on student attachment to school: An analysis using the NELS*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco Graduate School, San Francisco, CA.

Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımalı eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları: Malatya ili örneği.* Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictor of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, *40*(4), 357-376. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.013

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment.* New York: Basic.

Brodinsky, B. (1980). *Student discipline: Problems and solutions.* Arlington, VA: American Association of School Administrators

Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25*(1), 171-192.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, *40*(4), 417-427. doi: 10.1002/pits.10092

Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review, 59*(2), 243–272.

Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 167-180.

Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 73-84.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt T. & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(60), 555-576.

Çavumirza, E. S. (2012*). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Demirbolat, A. (2011). Sınıf ortma ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi.* (s. 81-107). Ankara: Pegem A.

Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(10), 1-24.

Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J. & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research, 16*(4), 396-422. doi: 10.1177/0743558401164006

Downey, H. K., Hellriegel, D. & Slocum, J. W. (1974). Congruence between ındividual needs, organizational climate, job satisfaction and performance. *The Academy of Management Journal, 18*(1), 149-155.

Dönmez, B. & Özer, N. (2009). Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul. Ankara: Nobel.

Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Education Encyclopedia. (2009). *School climate – measuring school climate, school celimate and outcomes, issues trends and controversies*. 9 Nisan 2014 tarihinde http://education.stateuniversity.com/pages/2392/School-Climate.html adresinden alınmıştır.

Friesen, D. (1972). Variations in perceptions of organizational climate. *Alberta Journal of Educational Research, 18*(2), 23-31.

Furrer, C. & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148

Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 467-476. doi: 10.1037/0022-0663.93.3.467

Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, *13*(1), 21-43. doi: 10.1177/0272431693013001002

Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, *62*(1), 60-71.

Gottfredson, D. C., Fink C. M. & Graham N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal, 31*(4), 761 -784. doi: 10.1007/BF03340889.17

Hassard, J. (1997). Teaching students to think globally. *Journal of Humanistic Psychology, 37*(1), 24-63.

Hoy, W. K. & Miskel, G. (1998). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (Çev. Ed. S. Turan). İstanbul: Nobel.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. London: Sage.

Jenkins, P. A. (1997). School delinquency and the school social bond. *J Res Crime Delinquency, 34*(3), 337-367. doi: 10.1177/0022427897034003003

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *University of California Santa Barbara The California School Psychologist*, *8*(1), 7-27. doi:10.1007/BF03340893

Joseph, J. (1985). Juvenile delinquency among African Americans. *Journal of Black Studies, 25*(4), 475-491.

Kannapel, P. J., & Clements, S. K. (2005). *Inside the black box of high performing high-poverty schools.* Lexington, KY: The Prichard Committee for Academic Excellence.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91.

Lichtman, R. (2007). Effects of an organization's climate on performance of supply chain managers in Michigan: A Perception study. *International Journal of Quality and Productivity Management, 7*(1), 38-46.

Manlove, J. (1998). The influence of high school drop out and school disengagement on the risk of school-aged pregnancy. *Journal of Research on Adolescence, 8*(2), 187-220.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality.* New York: Harper.

Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, *76*(2), 145-169. doi: 10.3200/JEXE.76.2.145-169

Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*, 213- 224.

Pişkin, M. Öğülmüş, S. & Boysan M. (2011*). Güvenli okul ortamı oluşturma öğretmen ve yönetici kitabı*. [Online]: wwww.okuldasiddet.net adresinden 11 Şubat 2014 tarihinde indirilmiştir.

Raza, S. A. (2010). *Relationship between organizational climate and performance of teachers in public and private colleges of Punjab*. Unpublished doctoral dissertation, Arid Agriculture University Graduate School, Rawalpindi, Pakistan.

Riehl, C. & Sipple, J. W. (1996) Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, *33*(4), 873-901. doi: 10.3102/00028312033004873

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.

Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 147-160.

Selamat, N., Samsu, N. Z. & Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research eJournal, 2*(1), 71-82. doi: 10.5838/erej.2013.21.06

Shellard, E. & Protheroe, N. (2000). Effective teaching: How do we know it when we see it? *The Informed Educator.* http://portal.ers.org/search/item_preview. cfm?assetid=18952 adresinden 12.12.2012 tarihinde alınmıştır.

Silverman, R. A. & Teevan, J. J. (1986). *Crime in Canadian society*. Toronto: Butterwords.

Smith, P. L., Smith, S. J. & Hoy, F. (1998). Employee work attitudes: The subtle influence of gender. *Human Relations, 51*(5), 649-666. doi: 10.1023/A:1016910402581

Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729. doi: 10.1177/00131610021969173

Şahin, K. & Yavuz, Y. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki.* I. Ululslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.

Şentürk, C. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(1), 29-47.

Şirin, S. R. & Rogers- Şirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society, 35*(1), 323-240. doi: 10.1177/0044118X03255006.

Taşkıran, A. (2008). *Meslek liselerin öğrencilerin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tirella, J. J. (1997). *The influence of school climate and leadership style on teacher transiency in urban middle schools*. Unpublished master dissertation, Las Vegas University Graduate School, Nevada

Ueno, K. (2009). Same-race friendships and school attachment: Demonstrating the interaction between personal network and school composition. *Sociological Forum, 24*(3), 515-537.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *ANNALS, AAPSS, 567*(1), 88-107. doi:10.1177/000271620056700107

Williams, S. (1987). A comparative study of black dropouts and high school graduates in an urban public school system. *Education and Urban Society, 19*(3), 311-319. doi: 10.1177/0013124587019003008

Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research, 90*(2), 103–11. doi: 10.1080/00220671.1996.9944451