

**T. C.  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**Okul İklimi İle Öğretmen Öz Yeterliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri**

**Fatma Nur AKA  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Adil ÇORUK**

**ÇANAKKALE  
Haziran, 2014**

### Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul İklimi İle Öğretmen Öz Yeterliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

23.6/2014

Fatma Nur AKA


İmza

## Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onay

Fatma Nur AKA tarafından hazırlanan çalışma, 18.06.2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10040625.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Adil ÇORUK	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Osman ÇEKİÇ	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Serkan TİMUR	

Tarih: 20.06.2014.....

İmza: .....

Doç. Dr. Ajda KAHVECI

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

İnsanların sahip oldukları kişilik özellikleri ve öz-yeterlik algıları davranışlarına ve yaptıkları işlere bir şekilde yansır. Öğretmenlerin de eğitimin en önemli unsuru olarak gösterdikleri performans, çalıştıkları okulun iklimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu durumda olumlu ve sağlıklı okul iklimini oluşturmak için öğretmenlere okullardaki öğretim sürecinde kendilerini geliştirme konusunda uygun fırsatlar verilmelidir. Öz-yeterlik kavramını daha iyi anlayarak öğretmenlerin bireysel performanslarının en üst düzeye çıkması ve başarılı bir öğretim yapması sağlanabilir. Bununla birlikte başarılı bir öğretimi engelleyen çevresel etmenler de tespit edilebilir. Bunun sonucunda da öğretmenlerin en üst düzeyde performanslarını ortaya koymalarını sağlayacak olumlu bir okul ortamı oluşturulabilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterliklerinin okul iklimi üzerinde ne derece etkili olduğu konusuna açıklık getirilmeye çalışılarak eğitim yönetimine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Yüksek lisans programının ders aşamasında bana birikim ve tecrübeleriyle katkı sağlayan bölüm hocalarıma ve ayrıca tez konusunun belirlenmesi esnasında fikirleriyle katkıda bulunan Yard. Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ'e teşekkür ederim. Bu araştırmanın tüm aşamalarında bana yardımlarını esirgemeyen ve çalışmalarına destek olarak bana yol gösteren danışmanım Yard. Doç. Dr. Adil ÇORUK'a teşekkür ederim.

Son olarak da çalışmam sırasında ve aslında hayatım boyunca bana duydukları güven ve sevgiyle hep başaracağımı hissettirip bıkmadan daima destek veren, bana her şeye rağmen ayakta durmayı öğreten, çok kıymetli babam Yüksel AKA ve annem Fatma AKA'ya, yaptığım her işe iyi dilekleriyle katkıda buldukları için kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

## ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile okul iklimini algılama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çeşitli değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile okul iklimini algılama düzeyleri arasındaki anlamlı farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada veri elde etmek için anket tekniği kullanılmış, anket içerisinde okul iklimini algılama düzeyine ilişkin veriler elde etmek amacıyla, Nebraska Üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri'ne Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü tarafından 1998 yılında yaptırılmış, Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması ise 2006 yılında Faika Yelda Acarbay tarafından yapılmış olan, Comprehensive Assesment of School Enviroment (CASE), okul iklimi ölçeği kullanılmıştır ve yine, orijinal adı "Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)" olan, Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış öz-yeterlik ölçeğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Çanakkale ili merkezde bulunan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 158 kadın, 142 erkek olmak üzere toplam 300 kişi oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin genel okul iklimini algılama düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları açısından bakıldığında ise, öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Genel okul iklimini algılama düzeyi açısından bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul iklimini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Genel okul iklimini algılama düzeyi öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları okul türü, kıdemleri, görev yaptıkları okuldaki çalışma yılları, görev yaptıkları okuldaki

öğretmen sayısı, görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. İncelenen diğer değişkenler açısından okul iklimini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öz-yeterliklerini algılama düzeyi öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Diğer değişkenler açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın neticesinde ise öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşan okul iklimi ölçeği puanları ile öz-yeterlik ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta seviyede ilişki olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul İklimi, Öz-yeterlik, Öğretmen

## Abstract

In this study, the relationship between teachers self-efficacy and their perception of school climate is examined. Depending on different variables, significant differences between teachers self-efficacy and their perception of school climate was tried to be identified.

In the study, survey method was used to obtain data, it was conducted in 1998 in University of Nebraska and West Michigan University by Directorate of The National Junior Partnership to obtain data related on perception of school climate in the survey, and Comprehensive Assessment of School Environment (CASE) school climate scale, whose Turkish linguistic equivalence, reliability and validity studies were done by Faika Yelda Acarbay in 2006, was used, and again, a self-efficacy scale by Çapa et al. (2005) whose original name was “Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES)” was used.

The study universe constitutes high school teachers in central province and districts of Çanakkale in 2013-2014 educational year. Study sampling constitutes 158 female and 142 male attendants, a total of 300 people who were chosen according to simple random sampling method which is one of the random sampling methods.

Analyzing the results of research on teachers' general perception on school climate, their perception of school climate seems to be high. When teachers' self-efficacy is concerned, their self-efficacy perception seems to be high. In terms of the overall school climate, female teachers had higher levels of perception of school climate than male teachers, and it is seen that there is a significant difference between them. Overall school climate perception level shows significant differences depending on the variables like teachers' gender, type of school they graduated, seniority, years of study at the school in which they work, number of teachers in schools in which they work, the number of students in the school in which they work. In

terms of the other variables of school climate, there was not a significant difference between the levels of perception.

The perception level of self-efficacy changed in significant a way related to number of teachers in a school in which a teacher is serving. In terms of other variables, no significant difference was observed.

As a result of the research, there seems to be a positive mid-level relationship between school climate scale scores and self-efficacy scale scores which formed in accordance with the opinion of teachers.

**Keywords:** School Climate, Self-efficacy, Teacher



## İçindekiler

Taahhütname.....	i
Jüri ve Enstitü Onayı.....	ii
Önsöz .....	iii
Özet.....	İv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar ve Şekil Listesi.....	xi
Semboller ve Kısaltmalar.....	xiii
Bölüm I.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	3
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Varsayımları.....	5
Araştırmanın Sınırlıkları.....	5
Tanımlar.....	6
Bölüm II.....	7
Okul İklimi ve Kültürü.....	7
Örgüt İklimi.....	7
Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi.....	11
Okul İklimi.....	14
Okul Kültürü.....	17
Öz-yeterlik.....	21
Öğretmen Öz-yeterliği.....	26
İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	32
Öz-yeterlik İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar.....	32
Okul İklimi İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar.....	35
Bölüm III.....	40
Yöntem.....	40
Araştırma Modeli.....	40
Evren ve Örneklem.....	40
Veri Toplama Araçları.....	45
Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği.....	45

Okul İklimi Ölçeği.....	47
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	49
Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	50
Bölüm IV.....	52
Bulgular ve Yorum.....	52
Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	52
Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	53
Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
Öğretmenlerin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
Öğretmenlerin Öz-yeterliklerini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	69
Öğretmenlerin Öz-yeterliklerini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	71
Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
Öğretmenlerin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve	76

Yorum.....	
Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79
Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri İle Öz-yeterliklerini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.....	82
Bölüm V.....	84
Sonuç ve Öneriler.....	84
Sonuçlar.....	84
1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	84
2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	85
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	85
Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	86
Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	86
Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	86
Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	87
Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	87
Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	88
Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	88
3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	89
4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	90
5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	90
Öneriler.....	90
Kaynakça.....	92
Ekler.....	103
Ek A.....	104
Ek B.....	105
Ek C.....	106

## Tablolar ve Şekil Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Litwin ve Stringer Tarafından Belirlenmiş Örgüt İkliminin Altı Boyutu...	10
2	Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürünün Algılanmalarının Karşılaştırılması.....	12
3	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	41
4	Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı .....	41
5	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	42
6	Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı .....	42
7	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı .....	43
8	Öğretmenlerin Buldukları Okullarında Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılımı.....	44
9	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı.....	44
10	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı.....	45
11	Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri.....	47
12	Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri.....	49
13	Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri ve Bunların Boyutlarına İlişkin Algıları .....	52
14	Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	54
15	Öğretmenlerin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	56
16	Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi .....	57
17	Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	59
18	Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	60
19	Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	62
20	Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	64
21	Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	66
22	Öğretmenlerin Öz-yeterliklerini Algılama Düzeyleri ve Bunların Boyutlarına İlişkin Algıları.....	70

23	Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	71
24	Öğretmenlerin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	72
25	Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi .....	74
26	Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	75
27	Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	76
28	Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	78
29	Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	79
30	Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	81
31	Okul İklimi ve Öz-yeterlik İlişkisi.....	82
Şekil 1	Öğretmen Öz-yeterliğinin Sistemle İlişkisi.....	31

**Semboller ve Kısaltmalar Listesi**

<b>M.Ö.</b>	: Milattan Önce
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>%</b>	: Yüzde Değer
<b>akt.</b>	: Aktaran
<b>C.</b>	: Cilt
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>F</b>	: Faktör
<b>f</b>	: Frekans
<b>n</b>	: Ölçüm Sayısı
<b>p:</b>	: p değeri
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>sd</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>ss</b>	: Standart Sapmaların Ortalaması
<b>t</b>	: t-testi sonucu elde edilen değer
<b>r</b>	: Madde kalan korelasyon katsayısı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
<b>Vol.</b>	: Volume
<b>Ed.</b>	: Editör

## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ile araştırmada ele alınan çeşitli kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

### **Problem Durumu**

Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Bu sistemin başarısı sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. 21. Yüzyıl öğretmenlerinin öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, değerlendirme, mesleki bilgi ve ustalık gibi yükümlü olduğu görevleri vardır. Buna göre; öğretmen sınıfını iyi yönetmeli, öğreteceği içeriği etkili sunmalı, öğrenmeyi sağlamalı, yansız değerlendirmeli, bilgi birikimi olmalı, danışman olmalı, mesleki etkinliği olmalı, mesleki etiği izlemeli ve güven vermelidir (Saracaloğlu, 2006). Bir öğretmen bu niteliklere sahip olmakla birlikte eğitimde istenilen başarıyı yakalayabilmesi için, bunu yapabileceğine ilişkin inanca da sahip olması gerekmektedir. Bu inançlara ne kadar sahip olduğuna ise öz-yeterlik algısına bakılarak karar verilebilir. Öğretmenin sınıf içi davranışlarını, öğretime ve sınıf yönetimine ilişkin çeşitli kararlarını etkileyen en büyük etmenlerden birisi, kendi öğretimsel yeterliklerine olan güveni yani öz-yeterlik algısıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 202-204). Yapılan araştırmalar, olumlu öz-yeterlik inançları taşıyan öğretmenlerin, öğrenci başarısını ve öğrenme güdüsünü olumlu yönde etkileyebileceklerini düşündüklerini; bu bağlamda, yeni yaklaşım ve teknikleri kullanmaya açık ve istekli olduklarını, sınıf yönetiminde daha az müdahaleci olup, öğrencileri için yüksek beklentiler taşıdıklarını, sınıflarında yaşadıkları güçlükler karşısında daha kararlı olduklarını göstermektedir (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005, s. 347). Öğretmenin sınıf içi kararlarını, doğrudan ve dolaylı yoldan etkileyen (Raudenbush v.d. ,1992) öğretmen öz-yeterliğinin,

öğretmen davranışlarının en güçlü yordayıcısı olduğu ileri sürülmüştür (Pajares, 1992; Özerkan, 2007).

İnsanlık tarihi kadar eski olan örgütler, insanların belirli amaçları gerçekleştirmek için işbirliği yapma gereksinimlerinden doğmuştur. İnsanların toplu olarak yaşadıkları her yerde örgütler oluşmuştur. Gelişim süreçlerinin başında kendi temel gereksinimlerini tek başlarına karşılayabilen insanlar, zamanla artan ve tek başlarına karşılayamadıkları gereksinimlerini gidermek ve dış çevrenin koşullarına uyum sağlamak amacıyla diğer insanlarla işbirliği yapmaya başlamışlardır. Ortak çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İşbirliği olmaksızın, toplumsal yaşamın olamayacağı artık anlaşılmıştır (Aydın, 1993).

İnsanlar örgütlerin vazgeçilmez unsurlarıdır. Tüm insanların kişisel amaçları vardır. Örgütler hem bu amaçların sonucudur ve hem de bu amaçlara ulaşmak için birer araçtır. Bunun için örgütlerde insan davranışları çok karmaşık, çok yönlü ve çok nedenlidir. Birey-örgüt etkileşiminin niteliği ile örgütsel etkinlik arasında yakın bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Söz konusu etkileşimin niteliği geliştirilerek örgütsel etkililiğin gerçekleştirebileceği ileri sürülebilir. Bireysel ve örgütsel ihtiyaçları tatmin edilmiş, çalışan ve çalıştıran arasında uyum ve işbirliğinin olduğu örgütlerin sağlıklı olduğu söylenebilir (Aytaç, 2003).

Okul, kendine has bir kültür ve iklimi olan sosyal bir sistemdir (Çelik, 2009). Bir okulun iklimi ile kast edilmek istenen; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumlardır (Kızmaz, 2006, s. 58). Her okulun kendine ait sembolik bir dünyası vardır. Bu dünyanın içine girildiğinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen sembollerle örülü bir dünyayla



karşılaşılır. Okulun örgütsel kültürünün tanınması, okul yöneticisi ve öğretmenlerin kendilerini kuşatan sembolik dünyanın nasıl olduğunu görmelerine yardım eder (Çelik, 2009).

Sonuç olarak; tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öz-yeterliklerinin okul ikliminden etkilenebileceği varsayılmış ve aralarındaki ilişkiye bakılmak istenmiştir. Bu belirlemeyi yaparken öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile okul iklimi algıları ölçülmüş daha sonra ise aralarındaki ilişkiye bakılarak bir sonuca varılmak istenmiştir. Çünkü Okul iklimi gerek öğretmen ve öğrencilerin gerekse okuldaki diğer personellerin verimliliğini etkileyen önemli bir faktördür.

### **Problem Cümlesi**

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile özyeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır? sorusuna cevap aranacaktır.

### **Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerine ilişkin görüşleri;
  - a. cinsiyet,
  - b. medeni durum,
  - c. mezun oldukları okul türü,
  - d. kıdemleri,
  - e. branşları,
  - f. görev yaptıkları okuldaki çalışma yılları,
  - g. görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı,
  - h. görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin öz yeterliklerini algılama düzeyleri nasıldır?

4. Öğretmenlerin öz yeterliklerini algılama düzeylerine ilişkin görüşleri;

- a. cinsiyet,
- b. medeni durum,
- c. mezun oldukları okul türü,
- d. kıdemleri,
- e. branşları,
- f. görev yaptıkları okuldaki çalışma yılları,
- g. görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı,
- h. görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri ile öz yeterliklerini algılama düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile öğretmen özyeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından öğretmenlerin okul iklimi algıları ve özyeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir alandır (Şişman ve Acat, 2003). Ülkemizde görev yapan öğretmenlerin performanslarının ve öz-yeterliklerinin artırılması ve geliştirilmesi kuşkusuz bireylerin ve ülkenin gelişmesine olumlu katkı sağlanacaktır. Çünkü bilinmelidir ki bir birey evde anne-babasından sonra ilk defa sosyal bir ortamda otorite olarak öğretmenini görecektir ve

sahip olacağı kişilik özelliklerinde büyük etkisi olacaktır. Başarının kaçınılmaz olabilmesi için öğretmenlerimizin performans ve öz-yeterliklerini arttırmak gerekmektedir. Bunun içinde olumlu okul iklimine ihtiyaç duyulmaktadır. Örgüt iklimi, tüm örgütlerin olduğu gibi okulların da önemli bir performans etkenidir. Okul iklimi okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dâhil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir. Okullarda ortam üzerinde araştırmalar yaparak okul iklimini olumsuz etkileyen durum ve şartlar ortadan kaldırılıp olumlu bir okul iklimi oluşturmanın yolları araştırılmalıdır. Çünkü bilinmektedir ki okullardaki örgütsel iklimin niteliği, öğretmenlerin performanslarını ve öz yeterliklerini dolayısıyla başarıyı önemli derecede etkilemektedir.

Bu araştırma ile okul iklimi ve öğretmen öz-yeterlikleri arasında ne derecede bir ilişki olduğu ortaya konularak, öğretmenlerin mesleki beklenti ve verimliliklerinin belirlenmesine, veri sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Varsayımları**

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketlere verdikleri yanıtlar, gerçek algılarını yansıtmaktadır.
2. Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygundur.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın sonunda elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıda belirtilen sınırlılıklar dâhilinde geçerlidir.

1. Araştırma, Çanakkale ilinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ile özyeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik algıları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2013 - 2014 öğretim yılında elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Örgüt:** Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat (Türk Dil Kurumu).

**Örgüt İklimi:** Örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978). Örgüte kişiliğini kazandıran oldukça sürekli üyelerinin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte egemen olan ve ölçülebilir özellikler kümesidir (Peker, 1994).

**Örgüt Kültürü:** Kültür, insanlara yapmak zorunda oldukları şeylerin neler olduğu ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda duygu ve sezgi kazandırır. Başka bir ifadeyle örgüt kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hâkim değer ve inançlardır (Dinçer, 1996). Örgüt üyelerinin paylaştıkları anahtar değerler, standartlar normlar, inançlar ve anlayışlar topluluğu olarak tanımlanabilir (Eren, 2000).

**Öğretmen:** Devletin eğitim, öğretim ve bunlarla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1973 tarihi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Madde 43).

**Eğitim:** Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972).

**Öz-yeterlik (Self-efficacy):** Bireyin, belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri/süreçleri düzenleme ve yürütme becerisine ilişkin yargısı (Bandura, 1997, s. 2).

**Öğretmen Öz-yeterlik Algısı:** Öğretmenlerin, eğitim yoluyla istendik sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliklerine ilişkin yargıları (Tschannen-Moran, v.d. 1998, s. 202).

## **Bölüm II**

Bu bölümde okul iklimi, öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliği ile ilgili alan yazın taraması ve bu konularla ilgili yapılmış yerli ve yabancı araştırmalar yer almaktadır.

### **Okul İklimi ve Kültürü**

#### **Örgüt İklimi**

İnsanları birbirinden ayıran veya onları diğerlerinden farklı kılan en önemli faktör kişiliktir. İnsan, anlaşılması kolay bir canlı değildir. İnsandan insana, hatta toplumdaki topluma bir takım düşünce, davranış ve yaklaşım farklarının doğması önlenememektedir. Demek ki insan, “bireysel” bir yaratıktır. Ona bu bireyselliğini kazandıran özellikler “kişilik” dediğimiz, onun kendisi ve çevresiyle, başkalarına benzemeyen kendine özgün biçimde geliştirdiği ilişkilerin yapısıdır. Bir diğer ifade ile kişilik, bireyin belirgin, değişmeyen ve tutarlı olan özelliklerinin tümünü ifade eder (Aytaç, 2001).

Her bireyin bir kişiliği olduğu gibi her okulun da kendine özgü bir kişiliği yani bir iklimi vardır. Okul iklimi, çalışanların davranışlarını etkileyen, okuldaki psikolojik ortamı yansıtan ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okullardaki iklimin oluşturulmasında temel görev okul müdürlerine düşmektedir. Okul müdürü etkili bir okul kültürü ve örgüt iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul ikliminin gelişmesine katkıda bulunabilir (Çelik, 2000). Bir eğitim örgütünün ikliminde rol oynayan en önemli iki etken öğretmen ve yöneticidir (Bursalıoğlu, 2005).

İnsanlar örgütlerin vazgeçilmez unsurlarıdır. Tüm insanların kişisel amaçları vardır. Örgütler hem bu amaçların sonucudur ve hem de bu amaçlara ulaşmak için birer araçlardır.

Bunun için örgütlerde insan davranışları çok karmaşık, çok yönlü ve çok nedenlidir. Birey-örgüt etkileşimin niteliği ile örgütsel etkinlik arasında yakın bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Söz konusu etkileşimin niteliği geliştirilerek örgütsel etkililiğin gerçekleştirilebileceği ileri sürülebilir. Bireysel ve örgütsel ihtiyaçları tatmin edilmiş, çalışan ve çalıştıran arasında uyum ve işbirliğinin olduğu örgütlerin sağlıklı olduğu söylenebilir (Aytaç, 2003).

Kişilerin güdülenmesi, önderlik tarzları, örgütsel iletişim ve bu üç temel işlevden doğan iş grupları, örgütün özellikleri, gözetim ve yönetim gibi etmenler, örgüt iklimini belirleyen temel güçlerdir. Bir örgütte çalışan personelin işletmenin amaçlarını benimsemesi, değer yargılarını kabullenmesi, inanç ve normlara uygun ilişkilerde bulunması ve beklenen davranışları göstermesi örgüt iklimi kapsamındadır. Bir örgütü diğerlerinden ayıran ve çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisi, örgüt iklimi olarak tanımlanmaktadır. Örgüt iklimi, sosyal bir sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan grubun (çalışan ve yönetici) oluşturduğu bir sonuçtur. Bu sonuç paylaşılan değerleri, sosyal inançları ve sosyal standartları kapsamaktadır (Aytaç, 2003).

Örgüt iklimi kavramı sosyal bilimler literatürüne Lewin, Lippitt ve White (1939) tarafından kazandırılmıştır (Akt; Ashkanasy, Wilderom ve Peterson, 2000). Örgüt iklimi kavramı 1960'lardan bu yana örgüt kuramcılarının, araştırmacıların ve uygulayıcıların ilgisini çekmektedir. İklim kavramı her şeyden önce örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olmaktır. Örgüt iklimi ile ilgili oldukça fazla çalışma ve bu çalışmalar neticesinde ortaya atılan tanımlamalar vardır. En genel anlamda örgüt iklimi; "Örgüte kimliğini kazandıran, bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir" şeklinde tanımlanabilir (Ertekin, 1978).

Örgüt iklimi iş görenlerin işe güdülenme düzeyini etkileyen önemli bir faktördür. Ertekin (1978) araştırmasında örgüt iklimi boyutlarını özetle şöyle gruplamıştır:

**Bireysel Özellikler:** Doyum, yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen önem ve saygınlık, engelleme, güven duygusu, öteki örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık, tehlikeyi göze alabilme, arkadaşlık ilişkileri.

**Örgütsel Özellikler:** Örgüt yapısı, örgüt politikası, örgütün amacı, büyüklüğü, ödül düzeni ve ücret, örgütsel çatışma, örgütle bağdaşmazlık çok sıkı gözetim ve denetim, iletişim, önderlik, karar verme, örgütün gelişme olanakları, örgütsel açıklık, sorumluluk.

**Çevresel Özellikler:** Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre, çalışma koşulları (Sıkıcı, Hoşnut edici), yönetsel destek, baskı, uyum, yönetimi eleştirme (Ertekin, 1978).

Litwin ve Stringer tarafından örgüt ikliminin altı boyutu belirlenmiştir (Kelner,1998, s. 124, Akt. Saygılı, 2010):

Tablo 1

*Litwin ve Stringer Tarafından Belirlenmiş Örgüt İkliminin Altı Boyutu*

İKLİM BOYUTU	İÇERİK
Esneklik/uyumluluk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Örgüt kural ve prosedürlerinin ne kadarının gereksiz olduğu,</li> <li>• Yeni fikirlerin ne derece kabul gördüğü ile ilgili örgüt üyelerinin algılamalarını içermektedir.</li> </ul>
Sorumluluk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanların her hangi bir gözetim olmaksızın işlerini yerine getirebilecekleri.</li> <li>• Sonuçtan tamamen kendilerinin sorumlu olduğunu hissetmeleri,</li> <li>• Var olan sürecin "sahibi" oldukları ile ilgili örgüt üyelerinin duygularını ifade etmektedir.</li> </ul>
Standartlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zorlayıcı ama ulaşılabilir hedeflerin saptandığı,</li> <li>• Yöneticimin tüm çalışanlardan "yapabileceklerinin en iyisini yapmalarını" beklediği ile ilgili örgüt üyelerinin duygularını ifade etmektedir.</li> </ul>
Ödül	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaptıkları iyi işlerin fark edildiğini ve bu işler için ödüllendirildiklerini,</li> <li>• Fark edilme ve geri bildirim tamamen performansa göre farklılık gösterdiği ile ilgili örgüt üyelerinin duygularını ifade etmektedir.</li> </ul>
Netlik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanların işleri ile kendilerinden beklenenlerin neler olduğunu tam olarak bilmeleri,</li> <li>• Kendi rolleri ile örgütsel amaçlar arasında olan ilişkisinin açık olması ile ilgili örgüt üyelerinin duygularını ifade etmektedir.</li> </ul>
Takım çalışmasına yatkinlik / takım ruhu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herkesin ortak bir amaca yönelik çalıştığını hissetmeleri.</li> <li>• Çalışanların o örgüte ait olmalarından dolayı gurur duydukları,</li> <li>• Kişilerin gerektiğinde daha fazla çaba göstereceği ile ilgili örgüt üyelerinin duygularını ifade etmektedir.</li> </ul>

Örgüt iklimini örgüt yapısı ile karıştırmamak gerekir. Yapı örgütün iskeletidir, iklim ise örgütün kişiliğinin çalışanlar tarafından algılanma şeklidir. Örgüt iklimi çalışanların başarısını ve tatminini etkileyebileceğinden örgütsel amaçlara ulaşmada örgüt ikliminin geliştirilmesinden yararlanılabilir (Yüksel, 1998, s. 50).



Örgüt iklimi kısaca bir iş yeri gezildiğinde hissedilen hava olarak tanımlanabilir. Çalışanların iş yerindeki uygulamaların, prosedürlerin ve ödemelerin yansıttığı havayı algılayış şekilleri, örgütsel iklimi yansıtır (Balcı, 2001, s. 184).

### **Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi**

Kavram olarak örgütsel kültür ve iklim arasında farklılık olmakla birlikte yakın bir ilişki de vardır. Kültür ve iklim örgütün temel değerleri ve normları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Örgütsel kültür, eylemlerde süreklilik, örgütsel davranışlarda uyum sağlar, böylece örgütsel iklimin ortaya çıkmasında önemli bir payı vardır (Atay, 1998, s. 7).

İklim iş görenlerin davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir. Ve daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. Kültür ise, daha çok örgütün görünen öğelerini ortaya koymaktadır. Örgütsel kültür, temel grupsal değerleri ve mesajları kapsar; grup üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel düşünce ve duyguları sunar. Bu durum örgütün dışındakiler tarafından kolayca anlaşılmaz (Hasanoğlu, 2004, s. 50-51). Örgüt iklimi, örgüt kültürüne göre daha kısa süreli ve genellikle geçicidir. Zamanla farklılıklar gösterebilir. Eğer çalışanlar kurumun kültürünü benimsiyorlarsa, örgüt iklimi iyi aksi halde zayıf veya kötüdür. Kötü bir örgüt ikliminden ise örgüt zarar görebilir (Dinçer, 1992, s. 352; Kubilay ve Baykal, 2013).

Yakın zamana kadar birçok yönetim bilimci örgüt iklimini örgüt kültürüyle birlikte ele almıştır. Katz ve Kahn “her örgüt kültürünü ve iklimini kendisi geliştirir.” demektedirler. Örgütler kendi kültür ve iklimini geliştirirken de bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlak kurallarından yararlanırlar (Hasanoğlu, 2004, s. 50). İklim ve kültür arasındaki temel fark, tutumları ölçmek için geliştirilmiş temel tekniklerin iklimi ölçmek için kullanılmasıdır. İklim ve kültür arasındaki bir diğer temel fark, iklimin birim sembollerinin olmamasıdır. Yapı, teknoloji ve risk alma gibi değişkenler araştırmacılar tarafından iklimin tanımı altında

toplanmıştır. Buna karşılık kültürün sembol ve öyküler gibi pek çok tekil sembolleri vardır (Ölçüm Çetin, 2004, s. 12 ; Kubilay ve Baykal, 2013). Saygılı, (2010)' dan hareketle örgüt iklimi ve Örgüt Kültürünün algılanmalarının karşılaştırılmasına yönelik tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 2

*Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürünün Algılanmalarının Karşılaştırılması*

	<b>İKLİM</b>	<b>KÜLTÜR</b>
<b>DİSİPLİN</b>	Psikoloji ve Sosyal Psikoloji	Antropoloji ve Sosyoloji
<b>YÖNTEM</b>	Alan araştırması, çok yönlü İstatistik	Etnografik teknik, Dil Analizi
<b>SOYUTLUK SEVİYESİ</b>	Somut	Soyut
<b>İÇERİK</b>	Davranış algılanması	Sayıtlılar ve İdeolojiler

Örgüt iklimi ile örgüt kültürü arasındaki farklara göz atacak olursak iklim;

- Çalışanların davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir,
- Daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır,
- Grup üyelerinin örgütsel yapının özelliklerine ilişkin bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtmaktadır.

Kültür ise;

- Örgütün ortak düşünüş, inanç ve davranış biçimlerini yansıtır,
- Örgütün görünen öğelerini ortaya koyar,
- Temel grupsal değerleri ve mesajları kapsar,
- Grup üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel düşünce ve duygulan sunar.

Bir örgütün iklimi ve kültürü hem formal örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını hem de bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır. Nasıl ki bir toplumun bir kültür mirası

varsa, sosyal örgütlerde de yeni örgüt üyelerine bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır (Ertekin, 1978).

Örgüt ikliminin en az üç değişken gurubu içerdiği belirtilmektedir. Bunlar (1) çevresel değişkenler (örgütün yapısı gibi bireyin dışındaki değişkenler), (2) bireysel değişkenler (örgüte bireyin birlikte getirdiği yetenek, davranış ve güdüleri), (3) sonuç değişkenleri (kişisel ve çevresel değişkenler bağlı olarak düşünülen, tatmin, verimlilik gibi değişkenler). Bu değişkenler göz önüne alındığında ise örgüt iklimi, çevresel ve bireysel değişkenler arasında bir etkileşim olarak görülebilir (Dincer, 1996).

Yeni bir örgüt kültürünün oluşturulması ve örgüt kültürü kavramının ortaya çıkışından bu yana okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri değerlerin korunması, geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması olmuştur. Ancak bu durumda okulların topluma faydası sağlanabilir ve toplumların sağlıklı bir biçimde eğitim düzeyi artırılarak gelecekte nitelikli eleman yetiştirme oranı artar. Bu nedenle, okul kültürünün oluşturulmasına ilişkin uygulamalarda şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Öğrenci başarısı ve okul performansı tüm göstergelerin başında geldiği için öğrenci gelişimine odaklanılmalıdır.
2. Okulu oluşturan tüm öğeler arasında tam katılım sağlanmalıdır.
3. Uzun vadeli gelişmeler hedeflendiği için acele çözümler uygulanmamalıdır.
4. Bilgiler ve veriler, sezgiler ve tahminlerden daha iyidir. Bu nedenle okulun mevcut durumunu saptar araştırmalar yapılmalı ve sorunların asılması çözüm önerileri uygulamaya dökülmelidir.
5. Çözümler konusunda ortak noktalara varılmalıdır.

6. Okul kültürü geliştirilirken yeni bir örgüt yapılması değil, var olan yapının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

7. Okul kültüründe kalite anlayışının oluşturulması, sermaye yoğun değil, kişi yoğun bir süreçtir. Öğretmenlerin verilecek hizmet içi eğitimlerle öğrenci odaklı ve okulun başarısını arttırıcı şekilde çalışması sağlanmalıdır.

8. Öğretmen kurul toplantılarında verilen sözler havada kalmamalı eyleme dökülmelidir. Uygulamaya dökülerek sonuca varılabilir ve sağlam bir okul kültüründen bahsedilebilir (Eyüpoğlu, 2006, s. 33-34).

### **Okul İklimi**

Her okulun kendine ait sembolik bir dünyası vardır. Bu dünyanın içine girildiğinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen sembollerle örülü bir dünyayla karşılaşılır. Okulun örgütsel kültürünün tanınması, okul yöneticisi ve öğretmenlerin kendilerini kuşatan sembolik dünyanın nasıl olduğunu görmelerine yardım eder. Okul ortamında yönetici ve öğretmenlerin ortak hareket etmesini sağlayan temel faktör, kültürdür. Kültürün ana öğelerinden değerler ve normlar, okul personelinin ortak hareket etmesini sağlar. Paylaşılan değerler ve normlar ne kadar güçlüyse, personelin ortak hareket etme ihtiyacı o derece artar (Çelik, 2009).

Okul iklimi, okulun kişiliği olarak düşünülebilir. Onu başka okullardan ayırt eden iç özelliklerin bütünüdür ve okuldaki formal ve informal gruplar, kişilik yapıları ve yönetim üzerinde etkide bulunur ve bunlardan etkilenir (Baykal, 2007, s. 27).

Okulun iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü,

her şeyden önce okulda herkesin istekle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2004, s. 101).

Okul iklimi, öğretmenlerin çalıştıkları ortama ilişkin algılarını belirten, eğitim için oldukça önemli bir kavramdır. Okul iklimi, formal ve informal örgüt, katılanların kişilikleri ve örgütsel liderlik üzerinde etkide bulunmaktadır. Okulun örgütsel iklimi, o okulda çalışanların performanslarını etkileyen diğer okullardan farklı bir iç özellik taşır. Okul iklimini anlamak için, örgüt çalışanlarını anlamak gerekir. Örgüt çalışanlarının, çalıştıkları kurum ile ilgili tutumlarının anlaşılması ise, çalışanların, örgütün hedeflerine ulaşma becerisi ve örgüt yapısı üzerindeki etkisinin bilinmesine yardımcı olacaktır (Demir, 2008, s. 1). Kültürel örüntülerin yaşatılması, geliştirilmesi büyük ölçüde okulda çalışan iş görenlerin, öğrencilerin okulla özdeşleşmelerini, bunun karşılığında iş doyumunu elde etmelerini gerektirir. Bu da okulda yaratılan örgüt iklimi ile yakından ilişkilidir (Baykara, 2009, s. 21).

Okul iklimi eğitim yönetimine göre: “Bir örgüt ya da grubun bütün duygusal sistemi, bir örgütün iç çevresinin doğası, yarattığı etki, dalgalanması, algılayanların örgütsel davranışları üzerindeki etkisi” olarak tanımlanmıştır. Bir okulun "duygusu" ya da atmosferi; kültür, karakter, örgütsel ideoloji, iklim ve sağlık gibi terimlerle tanımlanır (Karataş, 2008, s. 30).

Okuldaki bireylerin ilişkileri, kültürleri ve etkileşimleri okulun iklimini kendine özgü kılar. Bu durum nelerin değerli olduğunu, nelerin değersiz bulunduğunu ya da okulda nasıl hareket edileceğinin genel çerçevesini oluşturur. Bunun sonucunda personel arasında ortak algılanan bazı değerler oluşur. Sonuçta o okulda çalışanlar tarafından algılanan "okul iklimi" oluşur (Balcı, 1993, s. 45).

Okullar insan ilişkilerinin en yoğun yaşandığı yerlerdir. Bu örgütleri yöneten yöneticilerin de belli özelliklere sahip olması beklenmektedir. Araştırmalar göstermiştir ki,

arkadaş canlısı, açık, destekleyici ve mükemmelliğe inanan ve bağlı olan müdürler öğrenci başarısına sebep olan bir okul iklimi ortaya çıkartırlar. Aynı zamanda öğrencilerine, meslektaşlarına ve okuluna bağlı olan, enerjik olan, öğrencileri için ulaşılabilir hedefler ortaya koyan öğretmenler de öğrenci başarısına neden olan bir okul iklimi oluşmasına katkıda bulunurlar (Korkmaz, 2005, s. 534). Okullar eğitim sisteminin içindeki bir örgüttür. Üyelerinin ve çevresinin, okulun etkililiğini görmek isteyeceği rahatlıkla söylenebilir. Okul etkililiğinin artırılmasının büyük ölçüde okul yöneticilerine bağlı olduğu düşünülebilir (Akar, 2006, s. 32).

Eğitim örgütlerinde çalışmayı anlamlı kılmak, işyerlerindeki çalışma koşullarını kolaylaştırmak ve öğretmenlerin daha iyi çalışabilecekleri bir ortam oluşturmak gerekmektedir. Bunların gerçekleşebilmesi için, bireylerin sosyal, kültürel ve psikolojik değerlerini örgütle bütünleştirebilmeleri ve uyumlu bir hale getirilebilmeleri sağlanmalıdır. Meydana gelecek bu bütünleşme ve uyum, örgütlerin kendine özgü kişiliğini oluşturacaktır. Örgütün kendine özgü kişiliği, onu diğer örgütlerden ayıran bir iklim yaratacaktır (Turan, 1998).

### **Okul Kültürü**

Eğitim örgütlerine kültürel yaklaşım bu örgütlerin etkililiği ve sistem olarak dengesinin açıklanmasına katkı sağlar. Okul kültürü içerisinde mutlak uzlaşma olmamasına karşın, okul kültürü; yönetici değişimleri, aile ve öğrenciler tarafından meydana getirilen değişiklikler karşısında okul çalışanlarına süreklilik sağlar (Terzi, 2007: 100). Okul kültürü, en basit anlamıyla okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2007: 372).

Okul kültürü, birçok işlevinin yanında özellikle öğrenciler açısından büyük önem taşıyan iki olguyla karşımıza çıkmaktadır: Birincisi, okul kültürü, öğrencilerin okulu

tanınmasına, okulda kabul gören davranış kalıplarını öğrenmesine ve uyum sağlamasına yardımcı olurken, ikinci olarak ise, dış çevrenin etkilerine karşı bir vazifesi görür (Çelik, 2009).

Okul kültürünü belirleyen faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- Okulun yaşı
- Okulun tarihî gelişim süreci
- Okulun amacı ve hedefleri
- Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri
- Kırsal ve kentsel alanlar
- Okulun tesisleri
- Okulda kullanılan teknoloji
- Okul ve sınıf büyüklüğü
- Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri
- Velilerin beklentileri
- Eğitim sisteminin merkeziyetçi olup olmaması
- Eğitim kurumlarının özel olup olmaması
- Eğitim sisteminin yapısı ( Özdemir, 2006, s. 414-415).

Pawlas (1997), güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır:

**Paylaşılan Değerler:** Bu değerler, örgütteki herkese açıktır ve kurumun üstlendiği her faaliyete yayılmıştır. Değerler, genellikle yazılı değildir, fakat bunlar okulun gerçekleştirdiği faaliyetlerde ortaya çıkar. Çünkü değerler, müfredat programları, öğretim yöntemleri, zaman yönetimi, kimin niçin ödüllendirileceği gibi birçok konuda yönetici, öğretmen ve öğrencileri yönlendirir.

**Mizah:** Okuldaki neşenin, mutluluğun miktarı güçlü bir kültüre bağlıdır. Mizah ve neşe, örgütteki insanların zorluklar karşısında tecrübe kazanmasının bir göstergesidir.

**Hikâye Anlatımı:** Okullar da dâhil her örgütte yerleşmiş hikâyeler vardır. Anlatılan ve anlatılması gereken hikâyeler kültürle ilgilidir. Efsane formunda anlatılan bu hikâyeler örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikâyeler, hem eğitici hem de motive edicidir. Ayrıca hikâye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir.

**İletişim Ağı:** Her örgüt ve kültür, “Kurumda gerçekten ne oluyor?”la ilgili bilgiyi yaymak için bir iletişim sistemine sahiptir. Bazı açılardan sistem informaldır.

Burada her yönetici, sistem içinde bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak için gerekli olan yolları bilmesi gerekir.

**Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler):** Bir örgütün ritüelleri günümüzün okul faaliyetleridir. Seremoniler ise kahramanları ve efsaneleri anma ve özel olayları kutlamadır. Seremoniler sıra dışı olabilir ve olmaları gerekir de. Seremonilerin uzun süreli etkileri olup resmîliği vardır. Ayrıca seremoniler okul kültürünü ortaya koyar.

**Meslektaşlar Arası İlişkiler:** Meslektaşlarıyla olumlu diyalog içinde olan öğretmenler birbirlerine yardım ederler, mesleki bilgilerini paylaşırlar. Okul ortamındaki sıcak ilişkilerin birlikteliğinden de başarı doğmaktadır (Akt. Özdemir, 2006, s. 415-416).



Örgüt kültürünün güçlü olmasının pek çok faydasından söz edilebilir. Örneğin, örgüt üyelerine ortak kimlik ve aidiyet duygusunu kazandırır, kaynaşmayı ve bütünleşmeyi sağlar, örgüt misyonunun gerçekleştirilmesi kolaylaşır, örgüt sorunlarının çözümünü kolaylaştırır, verimliliği ve etkililiği sağlar, çalışma yaşamına anlam katar (Nas, 2003, s. 2). Okul yöneticisinin denetim görevi, güçlü okul kültürlerinde azalmaktadır. Çünkü bürokratik kurallar azalmakta, öğretmenler kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Örgüt kültürünün içselleştirilmesiyle birlikte, denetim işlevi daha az hissedilir hale gelmektedir (Çelik, 2000, s. 69). Doğal olarak güçlü kültürler, temel değerlerin paylaşıldığı kültürler olarak nitelenirse zayıf kültürler de bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Zayıf kültürler, iş görenlerce temel değerlerin tam olarak paylaşılmadığı kültürler olarak nitelenebilir (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2007, s. 373).

Yapılan çalışmalarda okulların genel görünümünün ve fiziki mekân uygunluğunun, eğitim-öğretim kalitesini etkilemede önemli bir faktör olduğunu, mimari özellikleri iyi olan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin okullarına karşı olumlu duygular geliştirdiklerini, mimari özellikleri iyi olmayan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin ise okullarına karşı olumsuz duygular geliştirdiği tespit edilmiştir. Alanın büyüklüğü, ortamda bulunan renkler, ortamın güneş ışıklarını alması vb. gibi birçok etken fiziksel alanın kalitesinin bir göstergesidir. Beklentilerle birlikte okul alanlarının tehlikelerden de uzak olması gerekir. Kendisini güvende hissedilen bir çocuk hem akademik hem de sosyal olarak daha olumlu davranışlar sergileyecektir (Kıldan, 2007, s. 501-503; Karasolak, 2009; Karaman, 2011).

İdeal bir eğitim ortamının belirleyici unsurları içerisinde öğretmenler yer alsada fiziksel çevre ve olanaklarının ne kadar önemli olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır.

Bu yüzden ideal bir eğitim ortamı aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- İyi bir eğitim ortamı için güvenlik öncelikli kriter olmalıdır. Çocukların fiziksel olarak güvenlikleri sağlandıktan sonra, ruhsal güvenliği de ihmal edilmemelidir. Eğitim ortamları çocukların yaşı, ortamdaki çocuk sayısı, öğretim programının beklentileri dikkate alınarak tasarlanmalı, ayrıca çocukların birbirleriyle uyum içerisinde sosyal ilişkiler kurabilecekleri ortamlar olmalıdır.
- Okulların mimari yapısı iklim, yeryüzü şekilleri vb. kriterler dikkate alınarak tasarlanmalıdır.
- Okullar tasarlanırken hem çağdaş hem de kültürel unsurlar okulda kendisini göstermelidir.
- Okul ve sınıfların ses yalıtımına önem verilmeli ve bu konuda gerekli önlemler alınmalıdır.
- Sınıflardaki öğrenci sayısı ideal ölçütlerde olmalı, öğrenci sayısı arttıkça ve her öğrenciye düşen fiziksel ortam miktarı düştükçe, eğitim ortamı ve kişiler arası ilişkilerin olumsuz yönde etkilenebileceği dikkate alınmalıdır.
- Okulöncesi eğitim ortamları hayattan izler taşınmalı ve çocuğa yakın çevresinden yola çıkarak çeşitli deneyimler kazandırmalıdır.
- Eğitim ortamında yeterince materyal, araç-gereç olmalıdır. Yetersiz araç-gerecin öğrenciler arasında ciddi anlaşmazlıklara neden olabileceği dikkate alınmalıdır.
- Eğitim ortamı değiştirilebilir ve dönüştürülebilir şekilde düzenlenmeli ve çeşitli öğretim model ve yöntemlerine uygun şekilde tasarlanabilmelidir (Kıldan,2007:508)

Eğitim örgütlerinin etki alanı yetki alanından daha geniş olduğundan bu tür örgütlerde ortak anlamların oluşması diğer örgütlere nazaran daha önemlidir. Çünkü eğitim örgütleri diğer işlevlerinin yanı sıra toplumsal ortak bir anlam olan kültürel mirasın aktarılması işlevini de gerçekleştirmek durumundadır. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren

akademik örgütlerin kültürel açıdan incelenmesi bu tür örgütlerin rolleri açısından önem taşımaktadır (Terzi, 2007, s. 98).

### **Öz-yeterlik**

Öz-yeterlik, Sosyal Bilişsel kuramın anahtar değişkenlerinden biridir. Alan yazında öz-yeterlik konusunda ilk akla gelen isimlerden biri Bandura'dır. Bandura'ya göre öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Akt. Aşkar ve Umay, 2001, s. 1).

Bandura'nın, öz-yeterlik algısının bireyin a) etkinliklerinin seçimini, b) güçlükler karşısındaki sebatını c) çabalarının düzeyini ve d) performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bu işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001, s. 1).

Korkmaz (2004)' a göre "Öz-yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir" (Akt. Aksu, 2008, s. 161-170).

Genel anlamda öz-yeterlik inancının bireyin motivasyonu, hisleri, düşünceleri ve davranışlarını etkilediğini söyleyebiliriz. Öz-yeterlik inancı da aynı şekilde bireyin başarılarından etkilenmektedir. Bireyin önceki başarıları onun öz-yeterlik inancını yükselten en önemli faktörlerden biridir (Akkoyunlu vd. , 2005).

Bandura, öz-yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur (Snyder ve Lopez,2002, s. 279; Akt. Acar, 2007). Birbiri ile etkileşim halinde olan başlıca bu dört bilgi kaynağını kısaca açıklamak gerekirse (Yılmaz, Köseoğlu, 2004, s. 261) :

**1. Performans Başarıları (Yapılan işler ve Erişilen Hedefler):** Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.

**2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının deneyimleri):** Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.

**3. Sözel ikna:** Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

**4. Duygusal Durum:** Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır.

Araştırmalara göre, öz-yeterliliğin iki tipi vardır (Donald, 2003, s. 221; Akt. Acar, 2007).

Birincisi, belli bir alandaki davranışı ortaya koymak için algılanan yapabilme becerisidir. Bir diğeri ise potansiyel zorluklarla mücadele etmek için gösterilip ortaya konulan performanstır.

Çeşitli araştırmalara göre öz-yeterlilik kavramının ne olup ne olmadığı hakkında şunlar söylenebilir:

1- Öz-yeterlilik, algılanan, gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır. (Snyder ve Lopez,2002, s. 278; Akt; Acar, 2007).

2- Öz-yeterlilik, kapasite, özel performans hakkındaki inançlarla ilgili değildir. Ancak durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır (Snyder ve Lopez, 2002, s. 278; Akt; Acar, 2007).

3- Öz-yeterlilik, bir tür yetenek değildir (Donald, 2003, s. 219). Yetenekler, insanların dünya hakkında ne bildiği, dünyada neyi nasıl yapacaklarını bildikleri şeylerdir. Yetenek, bilişsel yapıların aralığını ve kalitesini yani bireysel kapasiteyi içine alır. Öz-yeterlilik inancı, inançlardır ve belli alanlarda, durumlardaki bireyin yeteneklerini deneyerek yapabilecekleridir. Donald’a göre öz-yeterliliği ifade etmede kullanılan anahtar kelime “ bu işi başarabilir miyim?” sorusu ile başlayan cümlelerdir (Donald, 2003, s. 219; Akt; Acar, 2007).

Öz-yeterlik konusunun en fazla araştırıldığı alanlardan biri de eğitimidir. Öğretmenlerin öz-yeterliliği konusunda Gibson ve Dembo’nun (1984) araştırması, ilk ve en önemli çalışmalar arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesinin çok etkenli ve boyutlu olduğunu göstermiştir. Öğretmen yeterliğinin öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Son yıllarda ise öğretmenlerin yeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılması ve okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Bıkmaz, 2004; Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008).

Öz-yeterlik inancı üç boyuttan oluşan psikolojik bir yapıdır. Birincisi, bireyin performans gösterme kapasitesine yönelik inanç düzeyi; ikincisi, bireyin farklı düzeyde değişim gösteren yeterlik inancını diğer davranış ve durumlara genellebilemesi; üçüncüsü ise, insanların bir sorun karşısındaki davranışı sergileyebilmedeki kararlılıklarını ifade eden sağlamlıktır (Maddux, 1995, İnandı vd., 2013).

Birçok araştırmada insan fonksiyonunu etkileyen öz-yeterlik inançlarının dört önemli psikolojik süreç tarafından yönetildiği ortaya konmuştur. Bunlar; bilişsel süreçler, güdüsel (motivasyonel) süreçler, duygusal süreçler ve seçme süreçleridir (Bandura, 1993; Bandura, 1994; Bandura, 1997; Bandura, 1998). Kişinin öz-yeterlik inançları engellere karşı ne kadar uzun süre dayanabileceğini ve ne kadar çok çaba göstereceğini yansıtarak, motivasyon seviyesini belirler. Kişi kapasitesine olan inancı kadar çaba gösterir (Bandura, 1989). Duygusal süreç, duygusal durumu düzenleyip duygusal ya da psikolojik tepkilere neden olarak öz-yeterlik tarafından etkilenir (Muretta, 2004). Öz-yeterlik inançları kişinin girmek istedikleri çevreyi ve aktivitelerin şeklini etkileyerek yaşamı şekillendirmede anahtar bir rol oynar. Seçim süreci yoluyla öz gelişim, kişisel yazgıyı, yaşam stillerini ve potansiyellerini geliştirmesini sağlayan bilgi, seçilen çevre tarafından şekillendirilir (Bandura, 1999). Öz-yeterlik davranış bilimlerinde, sosyal bilişsel kuramcılar arasında davranış değişikliği sağlayan en önemli öge olarak görülmüştür (Hofstetter, Zuniga ve Dozier, 2001; Akt. Telef ve Karaca, 2012).

Öz-yeterlik algısı, pasif ve durağan değil, aktif bir olgudur (Bandura, 1989). Bireysel yaşamın bilişsel süreçlerinde etkili olabilen öz-yeterlik inancı, dört temel kaynaktan beslenir: Bireyin, kendi deneyimleri (temel yaşantılar), başkalarının deneyimlerine ilişkin gözlemleri (dolaylı yaşantılar), başkalarının anlatımlarının etkisi ve ikna yetenekleri, son olarak da fizyolojik durumdur. Öz-yeterlik algısı, yaşamda karşılaşılan stresli durumların aşılması,

sorunlarla başa çıkılabilmesi, sağlıklı bir yaşam sürdürülebilmesi, sosyal uyum ve başarının arttırılması konularında pozitif yönde etkide bulunur (Bandura, 1977, 1997).

Bireysel yaşamın şekillenmesinde rolü olan öz-yeterlik algısının, tüm kişisel beceri ve inançlarını verimli şekilde bir araya getirmesi gereken yöneticilerin de mesleki yaşantılarına farklı yansımalarının olabileceği düşünülmektedir (İnandı vd., 2013).

Öz-yeterlik algısı yüksek bireyler, yaşamlarında başarılı olacak senaryoları zihinlerinde kolaylıkla canlandırabilmekte ve böylece olası problem durumlarına uygun çözümler üretebilmektedirler. Yine öz-yeterlik algısı, bireylerin çeşitli durumlar arasında en uygun seçimi yapmalarını, engeller karşısında çabalama ve ısrarcı olmalarını, duygusal tepkiler veya kehanetler yerine, üretici davranışlarda bulunmalarını sağlayabilmektedir (Bandura, 1986).

Öz-yeterlik özellikle akademik başarı, başarı ve başarısızlık atıfları, amaç belirleme, sosyal karşılaştırmalar, hafıza, problem çözme, kariyer gelişimi, öğretme ve öğretmen eğitimi gibi eğitimle ilgili alanlarda çalışılmıştır. Genellikle araştırmacılar öz-yeterlik inançlarının, davranış değiştirmenin ve sonuçlarının birbiriyle son derece ilişkili ve öz-yeterliğin davranışın mükemmel bir tahmin edicisi olduğunu saptamışlardır (Pajares, 2002; Akt. Telef ve Karaca, 2012).

## Öğretmen Öz-Yeterliği

Eğitim sistemlerinin temel amacı, o ülkenin insanlarını geliştirmek ve insanlarına yurttaşlık eğitimini vermektir. Bunun için her eğitim sistemi, geliştireceği insan modelini, ülkesinin sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücünü belirleyerek eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu amaçlar doğrultusunda eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için de öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden ve öğrencide anlamlı öğrenmeyi sağlayan kişidir. Öğrenme ise öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelen davranış değişikliğidir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmeleri, onların iyi bir eğitimden geçmelerinin yanı sıra, görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalarından kaynaklanır (Yılmaz vd. , 2004). Öğretmenlerin bu yeterliklere ne derece sahip olduğunu yordayabilmek için öz-yeterlilik inancından faydalanılabilir.

Gerek eğitimde yenileşme hareketlerinde gerekse okul geliştirme ve etkili okul çalışmalarında öğretmenler en önemli boyutlardan birini oluşturmaktadır (Balcı, 2007; Özdemir, 2000). Bir eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen birçok unsur bulunmakla birlikte öğretmenin daha belirleyici ve yönlendirici bir rol oynadığı görülmektedir.

Öz-yeterlik, Öğretmenin belirli bir bağlamda öğretmenlik görevini başarması için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kapasitesi ile ilgili inançlarıdır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Akt. Telef, 2011). Sosyal-bilişsel teoriye dayalı öğretmen yeterliği, verilen eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli olan aktiviteleri



gerçekleştirme, organize etme, planlama yeteneği ile ilgili öğretmenin kişisel inançları olarak kavramsallaştırılmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2009; Akt. Telef, 2011).

Akademik öz-yeterlik olgusu, kişinin belirlenen eğitim performansına erişmek için dersin gerektirdiği eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin görüşü olarak tanımlanabilir (Zimmerman, 1995, s. 203). Bu tanımlamaya göre öz-yeterlik algısı, kişilerin kendi yetenekleri hakkındaki algılarına işaret etmektedir. Öz-yeterlik algıları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, güdülerini ve davranışlarını belirleyici bir etkiye sahiptir. Öz-yeterlik algısının yüksek olması birçok açıdan başarı ve mutluluğu artırır. Böylelikle kişiler etkinliklere ilgi gösterir ve etkinlikler için daha yoğun çaba gösterir. Aksilikler ve zorluklar karşısında yılmaz, zorlu koşullarla karşılaşınca yaşayacağı olası stres ve korkularla baş edebilir ve daha yüksek bir güdüye sahip olur (Bandura, 1994; Akt. Ülper, Bağcı, 2012).

Billheimer'e (2006) göre yüksek öğretmen öz-yeterliği karar vermeyi, ailenin okula ilgisini artırmayı ve olumlu okul iklimi oluşturmayı etkilemektedir. Öğretmenin öz-yeterliği ne kadar yükselirse, ısrarcı bir şekilde engellerin üstesinden gelme ve başarısızlığa karşı sebat etmeleri o kadar olasıdır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004; Akt. Telef, 2011). Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler güven, gayret, ısrar, çaba gibi spesifik ve gözlemlenebilir davranışlar sergilemeye meyillidirler. Bu öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeleri için daha uzun süre zaman harcarlar ve özellikle düşük yeteneğe sahip öğrencilere karşı daha sorumlu ve içten davranırlar (Lewandowski, 2005; Akt. Telef, 2011). Yeterlik duygusu düşük olan öğretmenler, öğrencilerin çalışması için negatif cezalar uygulayan, dışsal teşviklere güvenen, sınıf davranışlarını sert bir şekilde kontrol etmeye çalışan ve öğrencilerin motivasyonları ile ilgili olumsuz bir görüşe sahip olan kişilerdir. Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler ise öğrencileri için başarı deneyimleri sağlarlar. Oysaki öz-yeterliği düşük olan öğretmenler, öğrencinin bilişsel gelişimine ve kendi kapasiteleri ile ilgili yargılarına zarar verirler (Telef, 2011, s. 92).

Öğretmen öz-yeterliği, değişik alan ve seviyelerde öğrencilerin başarıma inançlarını ve öğrenci başarısını artırır. Öğrenciler, öğretmenin kendisine olan güven duygusunu kolayca farkedebilirler. Öz güvene sahip öğretmenler, öğrencilerin öz güvenlerinin oluşmasına yardımcı olurlar. Kendine güveni olmayan öğretmenler, kendine güveni olmayan öğrenciler yetiştirmektedirler (Pajares, 2005, s. 361).

Öğretmenin gerek meslektaşları ve idarecilerle işbirliği sağlama gerekse sınıf yönetimi konularında kendisini yeterli hissetmesi mesleki tutumlarını ve öğrenciye karşı olan davranışlarını etkileyebilir (Rimm, Kaufman ve Sawyer, 2004 ; Akt. Saltalı vd. , 2012). Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesi için daha çok çaba harcar, hedeflenen amaçlara ulaşmaları için öğrencilerini destekler ve öğrencilerinin içsel güdülenmesini arttırmaları (Bandura, 1993; Akt, Saltalı vd. , 2012). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Araştırmalar insanların sahip olduğu inançların, davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Enochs ve Riggs, 1990; Akt, Saltalı vd. , 2012).

Yapılan yeni araştırmalar, kişilik bakımından yeterli ve mesleki öz-yeterlikleri gelişmiş bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, yetersiz bir öğretmenin ise öğrencileri öğrenmeden ve hatta okuldan soğuttuğunu göstermektedir. Kişiliği oluşturan özellikler içinde de tutumlar öğrencileri en çok etkileyen özelliklerdir (Aydın, 1993b). Öğretmenin mesleki tutum ve sınıf içindeki davranış şekilleri genel olarak üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; (a) Demokratik (b) Otoriter (otokratik) (c) Boşvermiş davranış şeklidir (Bilgin, 1996; Akt. Saltalı vd. , 2012).

Demokratik öğretmenler öğrencilerine güven duyar, onların duygu ve düşüncelerine önem verirler. Sınıflarında eleştirilere açık bir ortam sağlar, eleştiriyi teşvik eder ve zaman zaman kendilerine yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılarlar. Sınıfın bir üyesi gibi davranır ve öğrencilere bunu hissettirirler. Öğrencileri değerlendirmede objektif olmaya çalışırlar. Dersin hazırlanması ve yürütülmesinde öğrenci aktif öğretmen yardımcı rol oynar. Öğrencilerin gruplar halinde ders hazırlamalarını ve yürütmelerini sağlar. Öğrencilerden gelen teklif ve isteklere olumlu bakar. Böylece dersle ilgili kararların grup tarafından verilmesini sağlar. Öğretmen her konuda öğrenciyle konuşmaya hazırdır. Öğrenciler hakkındaki eleştirileri bireysel değil, tüm gruba ya da sınıfa yöneliktir (Bilgin, 1996; Kale, 1998; Akt. Saltalı vd. , 2012).

Otoriter öğretmenler ise öğrencilerine güvenmezler; onların düşüncelerine önem vermezler, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titizdirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranırlar (Oğuzkan, 1982). Dersin tek yöneticisidirler. Öğrencilerle kurdukları ilişkilerde serttirler, sürekli emir ve talimat verirler. Derste öğrencilerden kayıtsız şartsız itaat isterler. Dersin hazırlanma ve yürütülmesinde tek sorumludurlar. Dersi yürütebilmek için sık sık cezalandırma ve tehdit yöntemlerine başvururlar (Tezcan, 1988, Ertuğrul, 2000; Güçlü, 2000; Akt. Saltalı vd. , 2012).

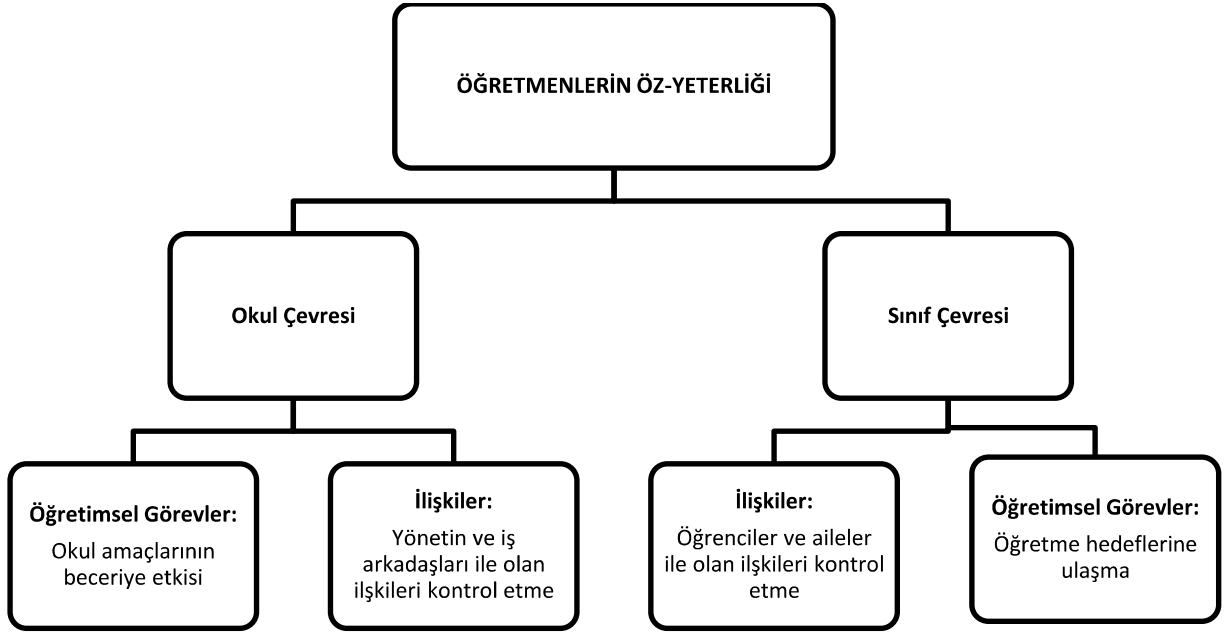
İlgisiz/boş vermiş tutum içindeki öğretmenler pasif, kararsız ve hareketsizdirler. Çalışmaları amaçsız ve plansızdır. Değerlendirmelerinde tutarsızdırlar (Oğuzkan, 1982). Çocuğa karşı ilgisiz, fiziksel ve ruhsal gereksinimlerine karşı duyarsızdırlar. Öğrencileriyle yakından ilgilenmez, rehberlik etmezler. Onlara yardım için yeterli çabayı göstermezler. Çocuklara sevgi gösterme konusunda yetersizdirler. Bunun yanında denetimde çok gevşektir. Çocuk yakalanmadıkça, göze batmadıkça yaptığı hatadan dolayı ceza görmez, yakalanınca da aşırı ceza görür. Öğretmenle çocuk arasında iletişim kopukluğu söz konusudur (Yavuzer,

1993). Sınıfta herkes kendi bildiğini ve istediğini yaptığından, farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında sık sık çatışma çıkar (Bilgin, 1996). Öğretmenin idare ve meslektaşları ile işbirliği ve sınıf yönetimi konusunda kendisini yeterli hissetmesinin demokratik, otokratik ve ya ilgisiz öğretmenlik tutumu sergilemesi üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. (Akt. Saltalı vd. , 2012).

Öğretmen öz-yeterliği eğitim öğretim süreci açısından çok önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili araştırmalara gönderimde bulunarak, Saracaloğlu vd. (2010), Schunk, (2009); Swackhamer, vd. (2009); Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), Çapri ve Çelikkaleli, (2008), Yılmaz vd. (2004a); Demirtaş vd. (2011) ve Bandura (1993) bu kavramın önemini şöyle belirginleştirmişlerdir: Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olması, öğrencilerin başarı düzeylerini ve güdülerini olumlu etkilemekte, sınıf ve zaman yönetimini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmelerini ve istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilmelerini sağlamakta, yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya yöneltmekte ve öğretmenlik mesleğine bağlılığını artırmaktadır (Ülper, Bağcı, 2012).

Toplumun önemli örgütlerinden birisi olan okulların örgütlenme biçimlerinin ve yapılarının okul içindeki herkesin yaşamı üzerinde etkileri olduğu rahatlıkla ifade edilebilir (Lee, Dedrick ve Smith, 1991; Akt. Çalık vd. , 2012).

Öğretmen sınıf ve okul sistemleri ile ilişkilidir ve öğretmenin öz-yeterliği; etkileşimde bulunduğu iki sosyal sisteme göre şekillenir ve belirlenir. Bu sosyal sistemlerin birincisi öğrencilerle etkileşimde bulunduğu sınıf, ikincisi de öğretmen arkadaşları ve yönetim, yani okuldur. Öğretmen öz-yeterliğinin sistemle olan ilişkisi aşağıdaki şekilde gibidir (Fridman ve Kass 2001; Akt. Zengin, 2003).



Şekil:1 Öğretmen öz-yeterliğinin sistemle ilişkisi (Freidman ve Kass, 2001 s,678)

Şekilde görüldüğü gibi, öğretmenin okul ve sınıf çevresi öğretmenin öz-yeterlik inançlarının temeli durumundadır. Bunda, öğretmenin okulda ve sınıfta yaptığı öğretimsel işlerden ve kurduğu ilişkilerden aldığı dönütler etkili olmaktadır (Zengin, 2003).

## İlgili Yayın ve Araştırmalar

### Öz-Yeterlikle İlgili Çalışmalar

Seferoğlu (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırmada bilgisayar öz yeterlilik algısının branş, mesleki kıdem, bilgisayar kullanımı ve kullanılan programlar gibi değişkenlere göre farklılık gösterip gösterilmediğini incelenmiştir. Çalışmada, Aşkar ve Umay’ın (2001) geliştirmiş olduğu “Bilgisayar Öz Yeterlilik Algısı” ölçeği kullanılmış ve öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu, Öz-yeterlilik algısı düşük olan öğretmenlerin ise bilgisayar kullanmayı çoğunlukla okulda sunulan kurs aracılığıyla öğrenirken öz-yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin bilgisayar kullanmasını deneme yanılma yoluyla öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2004) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında öğretmenlerin bilgi Okur yazarlığı öz-yeterlik inançlarının düzeyi, bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancının yaş, branş, öğretmenin çalıştığı kademe ve mezun olduğu okula göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma için, araştırmacı tarafından geliştirilen 7’li likert tipi 40 maddelik bir “Bilgi Okuryazarlık Öz yeterlilik Ölçeği” geliştirilmiştir.(Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,71) Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inançlarının araştırıldığı bu çalışmada değişkenlerde incelenerek genel olarak bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı ortalamalarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdağ ‘ın (1996) yapmış olduğu “Temel Eğitim Öğretmenleri ile Öğrencilerin Günü Düzeyleri ile Öğrenci- Öğretmen Özellikleriyle İlişkileri” adlı yüksek lisans tezini 38 öğretmen ve 1217 öğrenci ile yürütmüş ve öğretmen güdüsü ve başarı- başarısızlık

yüklemeleri ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin güdü düzeylerinin öğretme yeterliliği boyutunda yüksek olduğu ve temel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerinin güdüleri üzerinde önemli farklılıklar oluşturduğu, bayan ilköğretim öğretmenlerinin erkek ortaokul öğretmenlerine göre güdülerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Uysal ve Kösem en (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarını yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ) kullanılmıştır ve nicel veriler 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuşoğlu-Saltalı, Arslan ve Budak (2012) tarafından yapılan “Kişilerarası Öz Yeterliklerin Öğretmenlik Tutumlarını Yordama Gücü: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Çalışma” adlı araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin kişiler arası öz yeterliklerinin öğretmenlik tutumları üzerindeki etkisinin araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi her hangi bir okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlik yapan 241 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumlarının sınıf yönetimi, meslektaş işbirliği ve idare işbirliği alanlarındaki öz-yeterliliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca idare işbirliğinde öz-yeterliliğin öğretmenlik tutumlarının hepsini, sınıf yönetiminde öz-yeterliğinde otokratik tutumu anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Shachar ve Shmulevitz'in (1997) yaptıkları işbirlikli öğrenme metodlarının ağır öğrenenlerin öğrenmelerine olan etkilerini ve öğretim sürecinde işbirliği içinde çalışmanın öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini inceledikleri araştırmalarında İsrail'de görev yapan 120 lise öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ortalama 13 yaşları da 37 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğretmenlerin ve okul personelinin öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Ülper ve Bağcı'nın (2012) yapmış oldukları "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları" adlı araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelenmesidir. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Beş alt faktörden oluşan ölçek, beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Araştırmaya 179'u kız, 172'si erkekten oluşan 351 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algıları "iyi" düzeydedir. Adayların öz yeterlik algıları cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise türü bakımından farklılık göstermezken adayların akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen tüm bu bilimsel gerçeklikler öz-yeterlik kavramının önemini ortaya koymaktadır. Öz-yeterlik kavramının önemine dayalı olarak alan yazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarıyla ilgili çalışmalarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmalar değişik branşlar temelinde ve çeşitli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Kimi çalışmalar uygulanan birtakım etkinliklerin, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004), Shachar ve Shmulevitz'in (1997). Kimi



çalışmalar da (ör. Uysal ve Kösemen, 2013) öğretmenlerin öz yeterlik algılarını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Belirli bir branş üzerinden yapılan çalışmalar ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının belirlenmesi (ör. Seferoğlu, 2005), Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının belirlenmesi (ör. Ülper, Bağcı, 2012) gibi değişik dallar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **Okul İklimi ile İlgili Çalışmalar**

Demir (2008) tarafından yapılan “Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi İle Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki ele alınmakta ve bunların öğrenciler tarafından algılanma düzeyleri incelenmektedir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Teorik kısımda, ilgili kavramlar ve literatür derinlemesine incelenerek bilgi verilmiş ve uygulama kısmında ise 5’li likert ölçeği kullanılmıştır. Çalışma orta öğretim okullarındaki 325 öğrenci ile oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna dayanarak, cinsiyetin, yaş grubunun, sınıfın, okul türünün, aile gelir düzeyinin, okul imkânlarının ve eğitim alanının okul iklimiyle ilgili 71 maddeli ve öğretmen performansı ile ilgili 23 maddeli ölçeğe verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Böylece, orta öğretim okullarında okul ikliminin öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve diğerleri (2010), çalışmalarında, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri incelemiştir. Araştırmada; Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van ve Yozgat illerinden toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisine “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve “Okul Atmosferi Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini

erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood ve Wisenbaker (1978) çalışmalarında, Michigan'daki ilkokulların örnekleri ile çeşitli seviyedeki okul iklimi değişkenleri ve rastgele bir düzende ortalama okul başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Okul sosyoekonomik seviyesi, ırksal kompozisyon ve iklimin her biri ortalama okul başarısı ile yakından ilgili olup, başarıdaki okullar arasındaki değişikliğin sadece küçük bir oranı, okul ikliminin etkisi kaldırıldıktan sonra sosyoekonomik durum ve ırksal kompozisyon ile açıklanabilmektedir. Akademik başarısızlığın öğrenci duygusu diye adlandırılan iklim değişkeni başarıyla en büyük ilişkiye sahiptir. Aynı sosyoekonomik durum ve ırksal kompozisyona fakat farklı başarıya sahip dört okulun gözlemsel bir çalışması daha analitik bulguları desteklemiş olup iklimin başarıyı etkilediği süreçleri öne sürülmüştür.

Anderson (1982), çalışmasında okul iklimini birçok değişkenle, yöntemle, teoriyle ve modellerle inceledikten sonra okul ikliminin kolay tarif edilen bir araştırma gövdesi olmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada 200'ün üstünde referansa dayanan okul iklimi literatürünün analizi çeşitli araştırma gövdelerini düzenlemek ve ortak bulgular hakkında sonuçlar çıkarmak için örgütsel bir sınıflandırma bilimi teorisi kullanılmıştır. Okul iklimi araştırmasının tarihi gözden geçirilmiş olup tüm okul binası, iş, okul ve sınıf düzenleri gibi düzenlerdense mekânlarda okul iklimini geliştirmeye yönelik iklim araçlarının etkisine değinilmiştir. Okul iklimi hakkındaki tartışma, teori dayanağı, çalışmadaki değişkenler, ölçüm seçenekleri birimleri, ve öznel ve nitel bilginin geçerliliğinde araştırmacılar arasında olan farklılıklarla ilgili olduğu bulunmuştur. Okul iklimi hakkındaki bazı ortak çıkarımlar (bağımsız, müdahale eden veya bağlı değişkenler) literatürde yer almaktadır.

Şentürk ve Sağnak'ın (2012) yapmış oldukları “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki belirlenmiştir. Veriler, liderlik davranışlarını betimleme ölçeği (LBDQ) ve örgüt iklimini betimleme ölçeği (OCDQ) ile elde edilmiştir. Araştırma Niğde il ve ilçe merkezindeki 57 ilköğretim okulunda görevli 723 öğretmen tarafından oluşturulmuştur. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en çok yapıyı kurma liderlik davranışını gösterdiği; okul ikliminde moral ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek, çözülme ve uzak durma boyutlarının ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Liderlik davranışları ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif yönde; samimiyet, moral, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Bucak'ın (2002) yapmış olduğu “Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: “Yönetimde Ast-Üst İlişkileri” adlı araştırmasında, günümüzde örgütlerin daha etkili çalışması için önemi bulunan örgüt iklimini incelemektedir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi akademik personelinin, örgüt iklimine ilişkin algıları “yönetimde ast-üst ilişkileri” boyutu kapsamında ele alınmıştır. Öğretim elemanları fakülte yönetimindeki ast-üst ilişkilerini örgüt iklimi açısından, genellikle orta ve ortanın altındaki düzeylerde görmektedirler. Ayrıca elemanların örgüt iklimine ilişkin görüşleri bağımsız t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçta kadın-erkek, yönetici-yönetilen görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Saygılı (2010) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi İstanbul İli Sancaktepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 5 ilköğretim ve 5 orta öğretim kurumunda görev

yapmakta olan 302 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında;

1. Okul İklimi Ölçeği çözülme, moral, anlayış alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre; çözülme, engellenme, samimiyet alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre; moral, samimiyet alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre; çözülme, moral, işe dönüklük alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre; çözülme, engellenme, samimiyet alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Okul iklimi ölçeği alt boyut puanları okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Sıfat Tarama Listesi ilgi, kendini suçlama, kadınsı alt boyutu puanları yaş değişkenine göre; uyarlık ve kadınsı alt boyutu puanları okulda çalışma yılı değişkenine göre; kadınsı alt boyutu puanları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başarma, sebat, düzen, danışmaya hazır oluş, ideal benlik, erkeksi alt boyutları cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Şefkat, ilgi, kendini suçlama, uyarlık, kadınsı alt boyutları cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Sıfat Tarama Listesi alt boyutları okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3. Okul İklimi Ölçeği alt boyutları ile Sıfat Tarama Listesi (ACL) alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda, Okul İklimi Ölçeği moral alt boyutu ile başarma, başatlık ve yaratıcılık kişilik özellikleri arasında; Okul İklimi Ölçeği samimiyet alt boyutu ile yaratıcılık kişilik özelliği arasında; Okul İklimi Ölçeği alt boyutu işe dönüklük ile sebat, ideal benlik, yaratıcılık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani moral, samimiyet, işe dönüklük alt boyutu puanları yükseldikçe başarma, başatlık, sebat, ideal benlik ve yaratıcılık

alt boyutu puanları da yükselmekte ya da moral, samimiyet, işe dönüklük alt boyutu puanları azaldıkça sebat, ideal benlik ve yaratıcılık alt boyutu puanları da azalmaktadır.

## **Bölüm III**

### **Yöntem**

Bu bölümde öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri ile öz-yeterliklerini algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmanın yöntemi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### **Araştırma Modeli**

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile öğretmen özyeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik olan bu çalışmada betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2006). Bu çalışmada okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisi, lisede görev yapan öğretmenlere uygulanan anketlerle belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırma sonuçlarının geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olması için verilerin toplandığı kaynağın özenle seçilip dikkatle takip edilmesi önemlidir. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkezde bulunan liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem alma yoluna gidilmiş ve seçkisiz

örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örneklem ile tüm elemanların seçilme olasılığı aynıdır ve bir elemanın seçimi diğer elemanın seçimini etkilememektedir (Karasar, 2009; Büyüköztürk vd. , 2010). Bu doğrultuda oluşturulan evren listesinden örnekleme girecek öğretmenler seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Çalışmada bağımsız değişkenler olarak, sonuçları etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, medeni durum, mezun olunan okul türü, kıdem, branş, okullarındaki çalışma yılı, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenleri kullanılmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili betimsel veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	158	52.7
Erkek	142	47.3
Toplam	300	100.0

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının araştırma örnekleminin yüzde 52.7'sini, erkek öğretmenlerin ise araştırma örnekleminin yüzde 47.3'ünü oluşturduğu görülmektedir. Bu durum ankete katılan öğretmenlerden çoğunluğunun kadın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

<b>Medeni Durum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bekâr	64	21.3
Eveli	236	78.7
Toplam	300	100.0

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında istediği bekâr olduklarını belirten öğretmenlerin araştırma örnekleminin yüzde 21.3'ünü, evli olduklarını belirten öğretmenlerin ise araştırma örnekleminin yüzde 78.7'sini oluşturduğu görülmektedir. Bu durum araştırmamıza katılan öğretmenlerin çoğunluğunun evli olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5

## Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

<b>Mezun Oldukları Okul Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Fen-Edebiyat Fakültesi	71	23.7
Eğitim Fakültesi	175	58.3
Diğer Fakülteler	54	18.0
Toplam	300	100.0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımına bakıldığında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin araştırma örnekleminin büyük bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Fen-Edebiyat Fakültesi 71 (%23.7), Eğitim Fakültesi 175 (% 58.3) ve Diğer Fakültelerden mezun olan 54 (%18) öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Anket sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelere dayanarak Diğer Fakültelerden mezun olmuş olan öğretmenlerin daha çok meslek liselerinde görev yaptıklarını söyleyebiliriz. Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise büyük çoğunluğu daha sonradan formasyon eğitimi almışlardır.



Tablo 6

## Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

<b>Kıdem</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1-5 Yıl	28	9.3
6-10 Yıl	32	10.7
11-15 Yıl	75	25.0
16-20 Yıl	65	21.7
21 ve Üzeri Yıl	100	33.3
Toplam	300	100.0

Örneklemede yer alan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımına bakıldığında; 21 ve üzeri yıl yüzde 33.3 ile ilk sırada olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin oranının yüzde 9.3, 6-10 yılın yüzde 10.7, 11-15 yılın yüzde 25 ve 16-20 yılın oranının ise yüzde 21.7 olduğu görülmektedir. Bu dağılım ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun iş tecrübesinin fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 7

## Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

<b>Branş</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Matematik	35	11.7
Türkçe (Edebiyat)	41	13.7
Fen Bilimleri	34	11.3
İngilizce	37	12.3
Resim	1	0.3
Din Kültürü	9	3.0
Müzik	11	3.7
Diğer	132	44.0
Toplam	300	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımına bakıldığında matematik öğretmenlerinin oranının yüzde 11.7, Türkçe öğretmenlerinin oranının yüzde 13.7, fen bilimleri öğretmenlerinin oranının yüzde 11.3 İngilizce öğretmenlerinin oranının yüzde 12.3,

resim öğretmenlerinin oranının yüzde 0.3, din kültürü öğretmenlerinin oranının yüzde 3.0, müzik öğretmenlerinin oranının yüzde 3.7 ve diğer öğretmenlerin oranının ise yüzde 44.0 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden branşı resim olan sadece 1 öğretmen vardır. Diğer branşlar diye belirttiğimiz öğretmenlerin oranının oldukça yüksek olduğu (yüzde 44) görülmektedir.

Tablo 8

#### Öğretmenlerin Buldukları Okullarında Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılımı

<b>Okulda Çalışma Yılı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1-5 Yıl	190	63.3
6-10 Yıl	63	21.0
11-15 Yıl	26	8.7
16-20 Yıl	11	3.7
21 ve Üzeri Yıl	10	3.3
Toplam	300	100.0

Öğretmenlerin çalışma yıllarına göre dağılımları incelendiğinde büyük çoğunluğunun görev yaptığı okulda 1 ile 5 yıl arasında çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır (yüzde 63.3). 6-10 yıl arası çalışma yılı oranı yüzde 21.0, 11-15 yıl çalışma yılı oranı yüzde 8.7, 16-20 yıl çalışma yıllı oranı yüzde 3.7, 21 ve üzeri çalışma yılı oranı yüzde 3.3 olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okullarında çok fazla kalamadıklarını göstermektedir.

Tablo 9

#### Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

<b>Okuldaki Öğretmen Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
10-15	5	1.7
16-25	31	10.3
26-35	70	23.3
36 ve Üzeri	194	64.7
Toplam	300	100.0

Öğretmenlerin okullarında bulunan öğretmen sayısı değişkenine ilişkin tablo incelendiğinde 36 ve üzeri öğretmen sayısının değişkenlerin yarısından fazlasını oluşturduğu görülmektedir (yüzde 64.7). 10-15 öğretmene sahip okulda çalışan öğretmen sayısı ise çok daha düşük bir orandadır (yüzde 1.7).

Tablo 10

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

Okuldaki Öğrenci Sayısı	f	%
150-250	23	7.7
251-350	58	19.3
351-450	35	11.7
451-550	51	17.0
551 ve Üzeri	133	44.3
Toplam	300	100.0

Öğretmenlerin okullarında bulunan öğrenci sayısı değişkenine ilişkin tablo incelendiğinde 150-250 öğrencisi bulunan okulda çalışan öğretmen sayısı oranı yüzde 7.7 ile en düşük orana sahiptir. 551 ve üzeri öğrenciye sahip bir okulda çalışan öğretmen oranına baktığımızda ise yüzde 44.3 ile en yüksek orana sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Tarama modelinde ele alınan bu araştırmada öğretmenlere okul iklimini algılama düzeylerini ortaya koymak amacıyla “Okul İklimi Ölçeği” ve öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini tespit etmek üzere “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik çalışmanın amacına hizmet edecek demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

## Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak 9'lu Likert tipinde 24 maddeden oluşan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır, orijinal adı “Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES)” olan ölçek, Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği yine aynı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Öğretmen öz yeterlilikleri orijinal ölçek bulgularına paralel olarak anketteki maddeler üç faktör altında toplanmıştır. Her bir faktör altında sekiz madde bulunmaktadır. Birinci faktör; Efficacy in Student Engagement (*SE*) yani Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik, ikinci faktör; Efficacy in Instructional Strategies (*IS*) yani Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik ve üçüncü faktör; Efficacy in Classroom Management yani Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlik. Bu faktörlere ait maddeler aşağıda verilmiştir;

### Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı

#### Faktörler-Maddeler

Öğrenci Katılımı 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

Öğretim Stratejileri 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

Sınıf Yönetimi 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Çapa vd. tarafından ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmalarında ankete katılım sayısı 628 kişidir. Türkçeye uyarlanan ölçeğin yukarıda belirtilen faktörlerin cronbach alpha değerleri; *SE* = 0,82, *IS* = 0,86 ve *CM* = 0,84’dür. Ölçekteki ifadeler için 8,9 *çok yeterli*; 6,7 *oldukça yeterli*; 4,5 *biraz yeterli*; 2, 3 *çok az yeterli* ve 1 *yetersiz* olarak kodlanmıştır. Ölçeğin her bir alt faktöründen alınan puan o faktöre ilişkin öğretmen adaylarının öğretmen öz-

yeterlik inanç düzeyini göstermektedir. Dolayısıyla, yüksek puan yüksek öz yeterlik inancını, düşük puan ise düşük öz yeterlik inancını temsil etmektedir.

Tablo 11

Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri

Faktörler	n	$\bar{X}$	Sd	Cronbach $\alpha$	F1	F2	F3
Öğrenci Katılım	300	6.76	1.29	.56	-		
Öğretim Stratejileri	300	7.29	0.96	.89	.609**	-	
Sınıf Yönetimi	300	7.29	1.24	.62	.476**	.681**	-
<b>Toplam</b>	300	7.11	0.99	.95	.832**	.875**	.847**

\*\*p<.01

“Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES)” ölçeği’ndeki boyutlar arası korelasyonlar incelendiğinde .476 ile .681 arasında değiştiği ve faktörler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Korelasyon değerleri, grubun aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları ve Cronbach Alfa değerleri Tablo 11’de verilmiştir. Korelasyon katsayısının .70’den daha yukarı olması yüksek, .70 ile.30 arasında olması ise orta düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Tablo incelendiğinde boyutlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları ile genel ölçek arasındaki korelasyonun ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

### Okul İklimi Ölçeği

Okul iklimi algısını ölçmek için veri toplama aracı olarak Comprehensive Assesment of School Enviroment (CASE), Nebraska Üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri’ne Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü tarafından yaptırılmıştır. Bu ölçek 1988 yılında, on eyalette bulunan 354 okuldan sonra geçerlik kazanmıştır. CASE ortaokul ve lisede uygulanmak üzere geliştirilmekle beraber, okunabilirlik derecesi beşinci ve altıncı sınıflardır (Acarbay, 2006). CASE Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması 2006

yılında Faika Yelda Acarbay tarafından yapılmıştır. On beş alt boyut yetmiş bir sorudan oluşan ölçek, kesinlikle katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), katılıyorum (3), bazen katılıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi ölçektir. Bu çalışmada ölçekten otuz üç soru kullanılmıştır. Ölçek “öğrenci-öğretmen ilişkisi”, “güvenlik, düzenlilik”, “idare ilişkisi”, “öğrencilerin davranışsal değerleri”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler” olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır.

Okul iklimi ölçeğinin güvenilirliğini kestirebilmek için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenirlilik katsayısı araştırmacılar tarafından .94 bulunmuştur. Altı alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlilik katsayıları; öğretmen-öğrenci ilişkisi .84; idare .84, öğrencilerin davranışsal değerleri .83, öğrenciler arası ilişkiler .81, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler .85 ve güvenlik ve düzenlilik alt boyutunda ise .82 olarak bulunmuştur.

***Okul İklimi ölçeği alt boyutlar madde sayıları ve madde numaraları***

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Maddelerin Numarası</b>
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	12	1-12
İdare	6	13-18
Öğrencilerin davranışsal değerleri	3	19-21
Öğrenciler arası ilişkiler	4	22-25
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	4	26-29
Güvenlik ve düzenlilik	4	30-33

Tablo 12

## Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri

Faktörler	n	$\bar{X}$	Sd	Cronbach $\alpha$	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	300	3.85	0.83	.90	-					
İdare	300	3.65	1.00	.87	.641**	-				
Öğrencilerin davranışsal değerleri	300	2.62	1.00	.87	.343**	.437**	-			
Öğrenciler arası ilişkiler	300	3.09	0.93	.92	.463**	.455**	.768**	-		
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	300	2.80	1.10	.67	.331**	.398**	.497**	.581**	-	
Güvenlik ve düzenlilik	300	3.60	0.92	.87	.591**	.554**	.484**	.618**	.514**	-
<b>Toplam</b>	300	3.45	0.35	.94	.846**	.803**	.664**	.762**	.654**	

\*\*p< .01

“Okul İklimi” ölçeğindeki boyutlar arası korelasyonlar incelendiğinde .331 ile .768 arasında değiştiği ve faktörler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Korelasyon değerleri, grubun aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları ve Cronbach Alfa değerleri Tablo 12’de verilmiştir. Korelasyon katsayısının .70’den daha yukarı olması yüksek, .70 ile .30 arasında olması ise orta düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Tablo incelendiğinde boyutlar arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler arası ilişkiler boyutu ile Öğrencilerin davranışsal değerleri boyutu arasında ise yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmada kullanılan anketlerin Çanakkale merkezde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesi için izin alınmıştır. Anketler araştırmacı tarafından 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale merkezde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğretmenlere araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş ve ölçekleri ne şekilde yanıtlamaları gerektiği açıklanmıştır.

## Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiğin şu yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikli olarak frekanslar (f), yüzdeler (%), grupların görüşlerini bulmak için aritmetik ortalamalar ( $\bar{X}$ ), ölçüt dağılımını ve görüş birliği düzeyini bulmak için standart sapmalar (ss) verilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, kıdem, branş, okullarındaki çalışma yılı, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı, değişkenlerinin, verdikleri cevaplara etki edip etmediklerini belirlemek amacıyla “tek yönlü varyans analizi” (ANOVA); cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için ise “bağımsız gruplar için t testi” uygulanmıştır. Gruplararası farkın olduğu durumda, farklılığın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit eden istatistik post-hoc olarak bilinmektedir (Köklü vd. , 2006). Gruplar içerisinde farklılık yaratan grup ya da grupları tespit etmek üzere birçok post-hoc istatistiği bulunmakla birlikte, bunların doğru bir şekilde seçimi bazı varsayımlar gerektirmektedir. Bu çalışmada gözlem sayıları birbirine eşit olmadığından ve hata tiplerini kontrol tutma özelliklerinden dolayı varyans analizinde bulunan “f” değerlerinin anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak için en küçük önemli farklar tekniği olan Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Anket formunun birinci bölümünde yer alan, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bilgiler frekans ve yüzde dağılımları belirlenerek tablolaştırılmış ve bu tablolara ilişkin yorumlara gidilmiştir.

Anket formunun ikinci bölümünde öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılama düzeylerini belirlemeye yönelik ifadelerle 8,9 *çok yeterli*; 6,7 *oldukça yeterli*; 4,5 *biraz yeterli*; 2, 3 *çok az yeterli* ve 1 *yetersiz değerleri* verilerek istatistikî çözümlenmeler yapılmıştır. Dolayısıyla, yüksek puan yüksek öz-yeterlik inancını, düşük puan ise düşük öz-yeterlik



inancını temsil etmektedir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216'dır.

Anket formunun üçüncü bölümünde öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerini belirlemeye yönelik ifadeler hangi düzeyde katıldıkları “kesinlikle katılıyorum” (5), “çoğunlukla katılıyorum” (4), “katılıyorum” (3), “bazen katılıyorum” (2) ve “kesinlikle katılmıyorum” (1) değerleri verilerek cevaplandırılan ve puanlanan 5’li Likert tipi ölçektir. Öğretmenlerin görüşlerinin alabileceği en düşük değer 1, en yüksek değer ise 5’tir. Veri toplama araçlarında kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak, elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında; 1.00-1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “bazen katılıyorum”, 2.60- 3.39 arası “katılıyorum” , 3.40 - 4.19 arası “çoğunlukla katılıyorum” ve 4.20-5.00 arası “kesinlikle katılıyorum” temel alınmıştır.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS (Statistical Package for the Social Science) paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

## Bölüm IV

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ilişkin elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular verilirken, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurulmuştur.

#### Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta okul iklimini algılama düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algıları yer almaktadır. Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri altı boyutta ele alınmıştır. Her boyutta yer alan ifadelerle ilgili öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri ve Bunların Boyutlarına İlişkin Algıları*

Değişkenler	Alt Boyutlar	$\bar{X}$	ss
Okul İklimi(Genel)	Öğretmen öğrenci ilişkisi	3.45	.73
	İdare	3.85	.84
	Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	3.65	1.00
	Öğrenciler arası İlişki	2.62	1.00
	Anne-baba, toplum, okul arası İlişki	3.00	.93
	Güvenlik ve Düzenlilik	2.80	1.10
		3.60	.92

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 3.45$ ). Okul ikliminin boyutları açısından bakıldığında öğretmenlerin kendilerini özellikle *öğretmen öğrenci ilişkisi* ( $\bar{X} = 3.85$ ) ve *idare* ( $\bar{X} = 3.65$ ) boyutlarında daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. *Öğrencilerin davranışsal değerleri* boyutu öğretmenlerin en olumsuz olarak algıladıkları boyut ( $\bar{X} = 2.62$ ) olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin davranışlarının göz önünde bulundurularak onlara yetişkin bir birey gibi davranılması gereklidir. Böyle bir davranış sergilendiğinde öğrencinin kendisine olan güveni artıracaktır. Kendisine saygı duyulduğunu hisseden öğrenci oto kontrol mekanizmasını geliştirerek, kendini denetleyip daha az hata yapacaktır. Burada öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisede görev yapmaları ve o yaş öğrencilerin tam ergenlik dönemine denk geliyor olması öğretmenlerin de ölçeğin bu boyutunda kendilerini olumsuz algılamalarına neden olmaktadır.

### **Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Bu alt başlıkta öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerine ilişkin görüşleri bağımsız değişkenler cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları okul türü, kıdemleri, branşları, görev yaptıkları okuldaki çalışma yılları, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı ve görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenleri açısından incelenmiş ve tablolar halinde gösterilerek yorumlamalara gidilmiştir.

### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Öğretmenlerin algılarının okul iklimi ve alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem

ortalamları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	Sd	t	P
Okul İklimi (Genel)	Erkek	142	3.54	0.74	298	-2.03	.042*
	Kadın	158	3.37	0.70			
Öğretmen öğrenci ilişkisi	Erkek	142	3.87	0.90	298	-.39	.694
	Kadın	158	3.83	0.77			
İdare	Erkek	142	3.71	1.00	298	-.91	.361
	Kadın	158	3.60	0.99			
Öğrencilerin davranışsal değerleri	Erkek	142	2.77	1.01	298	-2.50	.013*
	Kadın	158	2.48	0.97			
Öğrenciler arası ilişki	Erkek	142	3.24	0.91	298	-2.79	.005*
	Kadın	158	2.94	0.93			
Anne-baba, toplum, okul arası ilişki	Erkek	142	2.96	1.21	298	-2.43	.016*
	Kadın	158	2.65	0.96			
Güvenlik ve düzenlilik	Erkek	142	3.77	0.91	298	-2.94	.004*
	Kadın	158	3.45	0.91			

\*p< 0.05

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının *cinsiyet* değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin *genel okul iklimi* ile okul ikliminin *öğrencilerin davranışsal değerleri*, *öğrenciler arası ilişkiler*, *anne-baba, toplum, okul arası ilişki* ve *güvenlilik ve düzenlilik* boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği, okul ikliminin *öğretmen-öğrenci ilişkisi* ve *idare* boyutlarına yönelik görüşlerinin ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

*Genel okul iklimi algılama* düzeyi ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri arasında *cinsiyet* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [ $t_{(298)} = -2.03$ ,  $p < 0.05$ ]. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul iklimini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Genel eğilim olarak, erkeklerin daha rasyonel, kadınların ise daha duygusal olduğuna inanıldığı bir ortamda böyle bir sonucun çıkması beklenen bir durumdur. Kadınların duygusal yönden genellikle

erkeklerden daha hassas oldukları varsayımı, toplum ve kişisel tecrübeler tarafından aktarılan çeşitli bilgilerin sonucunda ulaşılan bir yargıdır. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar da bu varsayımı destekler niteliktedir.

Okul ikliminin *öğrencilerin davranışsal değerleri* alt boyutunda da öğretmenlerin görüşlerinin *cinsiyet* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir [ $t_{(298)} = -2.50, p < 0.05$ ]. Erkek öğretmenlerin öğrencilerin davranışsal değerleri boyutunda okul iklimini kadın öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Benzer bir şekilde kadın öğretmenlerin görüşleri ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında okul ikliminin *öğrenciler arası ilişkiler* alt boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $t_{(298)} = -2.79, p < 0.05$ ]. Öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutunda olduğu gibi bu boyutta da erkek öğretmenlerin görüşleri daha olumludur. *Anne-baba, toplum, okul arası ilişki* boyutunda cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $t_{(298)} = -2.43, p < 0.05$ ]. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Okul ikliminin *güvenlik ve düzenlilik* alt boyutunda da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir [ $t_{(298)} = -2.94, p < 0.05$ ]. Burada da bir önceki boyutta olduğu gibi anlamlı farklılığın erkek öğretmenlerin görüşleri lehine olduğu görülmektedir.

### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Öğretmenlere okul iklimini algılama düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünülerek medeni durumları nedir sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre okul iklimi ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi*

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>s.s.</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Okul İklimi (Genel)</b>	Bekâr	64	3.43	0.79	298	-.207	0.84
	Evli	236	3.45	0.71			
<b>Öğretmen öğrenci ilişkisi</b>	Bekâr	64	3.78	0.85	298	-.726	0.46
	Evli	236	3.86	0.83			
<b>İdare</b>	Bekâr	64	3.59	1.08	298	-.571	0.56
	Evli	236	3.67	0.97			
<b>Öğrencilerin davranışsal değerleri</b>	Bekâr	64	2.74	1.05	298	1.086	0.28
	Evli	236	2.58	0.99			
<b>Öğrenciler arası ilişki</b>	Bekâr	64	3.19	0.96	298	.988	0.32
	Evli	236	3.06	0.93			
<b>Anne-baba, toplum, okul arası ilişki</b>	Bekâr	64	2.80	0.99	298	-.011	0.99
	Evli	236	2.80	1.13			
<b>Güvenlik ve düzenlilik</b>	Bekâr	64	3.57	0.85	298	-.308	0.75
	Evli	236	3.61	0.94			

\*p&lt; 0.05

Tabloda öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına yönelik algılarının *medeni durum* değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, medeni durum değişkeni açısından hem genel okul iklimi [ $t_{(298)} = -.207$ ,  $p > 0.05$ ] hem de alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin evli veya bekar olmalarının okul iklimini algılamalarında anlamlı farklılık göstermemesi gerçekçi bir sonuçtur. Çünkü okul iklimi öğrenci-öğretmen-veli-okul personeli-çevre gibi faktörleri etkileyen ve bu faktörlerden etkilenen bir olgudur. Bu durumla öğretmenlerin medeni halleri arasında anlamlı bir farklılığın çıkmaması olağandır.

***Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Mezun oldukları okul türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin okul iklimi ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tek yönlü

varyans analizi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere uygulanır.

Tablo 16

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi*

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Okul İklimi (Genel)	Gruplar Arası	1.709	2	.854			
	Gruplar İçi	156.208	297	.526	1.624	.199	
	Toplam	157.917	299				
Öğretmen Öğrenci İlişkisi	Gruplar Arası	1.428	2	.714			
	Gruplar İçi	207.854	297	.700	1.020	.362	
	Toplam	209.282	299				
İdare	Gruplar Arası	5.660	2	2.830			
	Gruplar İçi	293.878	297	.989	2.860	.059	
	Toplam	299.538	299				
Öğrencilerin davranışsal değerleri	Gruplar Arası	4.105	2	2.053			
	Gruplar İçi	297.448	297	1.002	2.050	.131	
	Toplam	301.553	299				
Öğrencilerarası İlişki	Gruplar Arası	3.900	2	1.950			
	Gruplar İçi	256.777	297	.865	2.255	.107	
	Toplam	260.677	299				
Anne- baba, toplum, okularası ilişki	Gruplar Arası	.244	2	.122			
	Gruplar İçi	361.568	297	1.217	.100	.905	
	Toplam	361.812	299				
Güvenlik ve düzenlilik	Gruplar İçi	8.100	2	4.050			Fen
	Toplam	248.922	297	.838	4.832	.009*	Edebiyat
	Toplam	257.022	299				/ Diğer

\*p< 0.05

Tablo 16’da okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, *mezun oldukları okul türü* değişkeni açısından farklılık oluşturup oluşturmadığının ve farklılık oluşturmuşsa bu farklılığın kaynağının belirlenmesine yönelik varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin görüşleri mezun oldukları okul türü değişkeni açısından genel okul iklimi bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F_{(2-297)}=1.62, p> 0.05$ ].

Okul ikliminin alt boyutlarına bakıldığında ise *güvenlilik ve düzenlilik* boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir şekilde

farklılaştığı görülmektedir [ $F_{(2-297)} = 4.83, p < 0.05$ ]. Okul güvenliğini açıklamak gerekirse “öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir” (Dönmez, 2001, s. 64). Yapılan istatistiksel işlemler sonucu gruplar arasında beliren bu farkın kaynağını belirlemek üzere post-hoc test tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin grup ortalama puanları ile Diğer Fakültelerden mezun olan öğretmenlerin grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin uygulama eğitimleri fazla olduğu için okulda bulunma süreleri ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin okulda bulunma süreleri farklılıklar gösterebilir. Bu durumda güvenilirlik ve düzenlilik boyutundaki görüşleri birbirlerinden farklılıklar göstermiş olabilir.

Okul ikliminin öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişki, Anne- baba, toplum, okul arası ilişki boyutlarında ise öğretmenlerin görüşlerinin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin***

#### ***Bulgular ve Yorum***

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin okul iklimi ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.



Tablo 17

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi*

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Okul İklimi (Genel)	Gruplar Arası	2.206	4	.551	1.045	.384	
	Gruplar İçi	155.711	295	.528			
	Toplam	157.917	299				
Öğretmen Öğrenci İlişkisi	Gruplar Arası	1.273	4	.318	.451	.771	
	Gruplar İçi	208.009	295	.705			
	Toplam	209.282	299				
İdare	Gruplar Arası	3.863	4	.966	.963	.428	
	Gruplar İçi	295.675	295	1.002			
	Toplam	299.538	299				
Öğrencilerin davranışsal değerleri	Gruplar Arası	13.213	4	3.303	3.379	.010*	16-20, 21+/ 1-5 .6-10
	Gruplar İçi	288.341	295	.977			
	Toplam	301.553	299				
Öğrencilerarası İlişki	Gruplar Arası	5.653	4	3.303	1.635	.165	
	Gruplar İçi	255.024	295	.977			
	Toplam	260.677	299				
Anne- baba, toplum, okularası ilişki	Gruplar Arası	.848	4	.122	.173	.952	
	Gruplar İçi	360.965	295	1.224			
	Toplam	361.812	299				
Güvenlik ve düzenlilik	Gruplar Arası	2.933	4	.733	.851	.494	
	Grup İçi	254.090	295	.861			
	Toplam	257.022	299				

\*p&lt; 0.05

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarının *kıdem* değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmen görüşlerinin, kıdem değişkeni açısından genel okul iklimi bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [ $F_{(4-295)} = 1.04$ ,  $p > 0.05$ ].

Okul ikliminin alt boyutları açısından bakıldığında ise *öğrencilerin davranışsal değerleri* boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrenciler arası ilişki, anne-baba-toplum-okul arası ilişki ve güvenlilik düzenlilik boyutlarında ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul ikliminin *öğrencilerin davranışsal değerleri* boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ve yapılan Scheffe testi sonucu bu farklılığın 16-20 ve 21 yıl üzeri olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $F_{(4-295)} = 3.37$ ,  $p < 0.05$ ]. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 ve 6-10 yıl

kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum tecrübesi fazla olan öğretmenlerin, öğrencilerin davranışsal özelliklerini ve bu davranışların anlamlarına olan hakimiyetlerini, tecrübesi kendilerinden daha az olan öğretmenlere göre daha iyi anlayıp çözümleyebildiklerini göstermektedir.

### *Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin*

#### *Bulgular ve Yorum*

Öğretmenlerin görüşlerinin okul iklimi ve alt boyutları açısından branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18

#### *Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Okul İklimi (Genel)	Gruplar Arası	2.427	6	.404	.762	.600
	Gruplar İçi	155.490	293	.531		
	Toplam	157.917	299			
Öğretmen Öğrenci İlişkisi	Gruplar Arası	3.672	6	.612	.872	.516
	Gruplar İçi	205.610	293	.702		
	Toplam	209.282	299			
İdare	Gruplar Arası	5.409	6	.901	.898	.497
	Gruplar İçi	294.129	293	1.004		
	Toplam	299.538	299			
Öğrencilerin davranışsal değerleri	Gruplar Arası	4.907	6	.818	.808	.565
	Gruplar İçi	296.647	293	1.012		
	Toplam	301.553	299			
Öğrencilerarası ilişki	Gruplar Arası	3.897	6	.649	.741	.617
	Gruplar İçi	256.780	293	.876		
	Toplam	260.677	299			
Anne- baba, toplum, okularası ilişki	Gruplar Arası	12.695	6	2.116	1.776	.104
	Gruplar İçi	349.118	293	1.192		
	Toplam	361.812	299			
Güvenlik ve düzenlilik	Gruplar Arası	2.425	6	.404	.465	.834
	Grup İçi	254.597	293	.869		
	Toplam	257.022	299			

Yukarıdaki tabloda okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin, *branş* değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Bu tabloya göre öğretmenlerin branş değişkeni açısından okul iklimini algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $F_{(6-293)} = .762, p > 0.05$ ]. Öğretmenlerin branşlarının okul iklimini algılamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Okul ikliminin alt boyutları açısından bakıldığında da öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimin öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişki, anne-baba-toplum-okul arası ilişki ve güvenilirlik ve düzenlilik boyutlarında öğretmenlerin görüşleri birbirine yakın değerlerdedir ve aralarında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Yapılan çalışma neticesinde ortaya çıkan bu sonuç bize öğretmenlerin okul iklimini mesleki açıdan bir öğretmen olarak algıladıklarını, uzmanlık alanlarının etkili olmadığını göstermektedir.

### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Görev yaptıkları okuldaki çalışma yılı değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin okul iklimi ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi*

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
Okul İklimi (Genel)	Gruplar Arası	2.656	3	.885	1.688	.170	
	Gruplar İçi	155.261	296	.525			
	Toplam	157.917	299				
Öğretmen Öğrenci İlişkisi	Gruplar Arası	1.496	3	.499	.711	.546	
	Gruplar İçi	207.785	296	.702			
	Toplam	209.282	299				
İdare	Gruplar Arası	2.406	3	.802	.799	.495	
	Gruplar İçi	297.132	296	1.004			
	Toplam	299.538	299				
Öğrencilerin davranışsal değerleri	Gruplar Arası	5.017	3	1.672	1.669	.174	
	Gruplar İçi	296.536	296	1.002			
	Toplam	301.553	299				
Öğrencilerarası ilişki	Gruplar Arası	7.361	3	2.454	2.867	.037*	Farklılığın kaynağı belirsiz
	Gruplar İçi	253.316	296	.856			
	Toplam	260.677	299				
Anne- baba. toplum. okul arası ilişki	Gruplar Arası	13.062	3	4.354	3.695	.012*	1-5 yıl / 6- 10 yıl
	Gruplar İçi	348.751	296	1.178			
	Toplam	361.812	299				
Güvenlik ve düzenlilik	Gruplar Arası	7.399	3	2.466	2.295	.034*	Farklılığın kaynağı belirsiz
	Grup İçi	249.623	296	.843			
	Toplam	257.022	299				

\*p< 0.05

Yukarıdaki tabloda okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, *okullarındaki çalışma yılı* değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin görüşlerinin okullarındaki çalışma yılı değişkeni açısından genel okul iklimi bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. [ $F_{(3-296)}= 1.69$ ,  $p>0.05$ ].

Okul ikliminin alt boyutlarına bakıldığında ise *öğrenciler arası ilişki* boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin okullarındaki çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F_{(3-296)}= 2.87$ ,  $p<0.05$ ]. Bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen farklılığın kaynağının bulunmasına yönelik yapılan Scheffe testi sonucu

farklılığın kaynağı tespit edilememiştir. Bununla birlikte 16 ve üzeri yıl çalışma yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ve 1-5 yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu söylenebilir.

Yine *anne-baba-toplum-okul arası ilişkiler* boyutunda da öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F_{(3-296)} = 3.70$ ,  $p < 0.05$ ]. Burada farklılığın kaynağını belirlemeye yönelik olarak yapılan Scheffe testi sonucu, 1-5 yıl arası okulda çalışma yılına sahip öğretmenlerin görüşleri ile 6-10 yıl arası okulda çalışma yılına sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın 1-5 yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlerin lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bulgu ile okula, ailelere ve çevreye yeni olan öğretmenlerimizin bu ilişkiyi geliştirebilmek adına daha fazla çaba sarfedip önemsediklerini görüyoruz. Velilerin okul ile yakın ilişki kurmaları öğrencilerin okulu benimsemeleri açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır. Aile ile okul arası işbirliğinin önemi hep vurgulanmıştır. Bu iş birliğinin uygulanması öğrencilerin başarısını arttıracaktır. Okulda verilmek istenen eğitim aile ile desteklendiği ölçüde daha kalıcı ve başarılı olacaktır. Bu iş birliğinin sağlanmasında öğretmenler kadar okul yöneticilerine de büyük görevler düşmektedir. Mutlaka aile-okul ve çevre ilişkisi sağlanmalıdır. Ölçeğimizin bu boyutu bu bağlamda önem arz etmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki geçirdikleri zaman uzadıkça okulun çevresi ve velilerle olan ilişkileri artacak ve bu da okul ikliminin bu botuyla ilgili olan algılarını etkileyecektir.

*Güvenlilik ve düzenlilik* [ $F_{(3-296)} = 2.29$ ,  $p < 0.05$ ] boyutunda da öğretmenlerin görüşlerinin okullarındaki çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrenciler arası ilişki boyutunda olduğu gibi bu boyutta da anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu yapılan Scheffe testi sonucu bulunamamıştır. Bu boyutta da 16 ve üzeri çalışma yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul ikliminin *öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri* boyutlarında ise öğretmenlerin görüşlerinin okullarında çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

***Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Öğretmenlerin görüşlerinin okul iklimi ve alt boyutları açısından görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 20

***Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi***

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
Okul İklimi (Genel)	Gruplar Arası	1.850	3	.617	1.169	.322	
	Gruplar İçi	156.067	296	.527			
	Toplam	157.917	299				
Öğretmen Öğrenci İlişkisi	Gruplar Arası	4.097	3	1.366	1.970	.119	
	Gruplar İçi	205.185	296	.693			
	Toplam	209.282	299				
İdare	Gruplar Arası	8.393	3	2.798	2.844	.038*	Farklılığın kaynağı belirsiz
	Gruplar İçi	291.145	296	.984			
	Toplam	299.538	299				
Öğrencilerin davranışsal değerleri	Gruplar Arası	1.656	3	.552	.545	.652	
	Gruplar İçi	299.897	296	1.013			
	Toplam	301.553	299				
Öğrencilerarası ilişki	Gruplar Arası	3.842	3	1.281	1.476	.221	
	Gruplar İçi	256.835	296	.868			
	Toplam	260.677	299				
Anne- baba, toplum, okularası ilişki	Gruplar Arası	2.934	3	.978	.807	.491	
	Gruplar İçi	358.879	296	1.212			
	Toplam	361.812	299				
Güvenlik ve düzenlilik	Gruplar Arası	1.071	3	.357	.413	.744	
	Grup İçi	255.951	296	.865			
	Toplam	257.022	299				

\*p< 0.05

Tablo 20’de okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, ***görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı*** değişkeni açısından farklılık oluşturup oluşturmadığının ve farklılık oluşturmuşsa bu farklılığın kaynağının belirlenmesine yönelik varyans analizi sonuçları verilmiştir. Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerine ilişkin algılarının genel okul iklimi bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $F_{(3-296)}= 1.16, p>0.05$ ]. Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısının öğretmenlerin genel okul iklimi düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Okul ikliminin alt boyutları açısından bakıldığında ise ***idare*** boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği [ $F_{(3-296)}= 2.84, p<0.05$ ] fakat yapılan Scheffe testi sonucu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilememiştir. Bununla birlikte okulda 16-25 öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmasa da daha olumludur. 16-25 öğretmene sahip okulların orta büyüklükte okullar olduğunu söylemek mümkündür. Okulda olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında büyük pay okul yönetimine düşmektedir. Yönetici tüm personele karşı, öğrenciler de dahil adil ve tutarlı olmalıdır. Sorunlarla karşılaşabileceğini kabul edip sorun ortaya çıktığında ise çözmek için hazır planları olmalıdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısının idari boyutta bakıldığında okul iklimini algılama açısından farklılık oluşturması olağan bir durumdur. Çünkü sayıca fazla öğretmenin bulunduğu bir okul ile az bulunduğu bir okulun idari işleri eş değerde olmayacaktır.

***Öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişki, anne-baba-toplum-okul arası ilişki ve güvenilirlik ve düzenlilik*** boyutlarında ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

***Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin okul iklimi ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

***Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi***

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Okul İklimi (Genel)	Gruplar Arası	4.025	4	1.006	1.929	.106	
	Gruplar İçi	153.892	295	.522			
	Toplam	157.917	299				
Öğretmen Öğrenci İlişkisi	Gruplar Arası	1.107	4	.277	.392	.814	
	Gruplar İçi	208.175	295	.706			
	Toplam	209.282	299				
İdare	Gruplar Arası	6.472	4	1.618	1.629	.167	
	Gruplar İçi	293.066	295	.993			
	Toplam	299.538	299				
Öğrencilerin davranışsal değerleri	Gruplar Arası	13.779	4	3.445	3.531	.008*	351-450 / 451-550
	Gruplar İçi	287.774	295	.976			
	Toplam	301.553	299				
Öğrencilerarası ilişki	Gruplar Arası	8.778	4	2.195	2.570	.038*	351-450 / 451-550
	Gruplar İçi	251.899	295	.854			
	Toplam	260.677	299				
Anne- baba, toplum, okularası ilişki	Gruplar Arası	19.895	4	4.974	4.291	.002*	451-550 / 351-450 ve 551 ve üzeri
	Gruplar İçi	341.918	295	1.159			
	Toplam	361.812	299				
Güvenlik ve düzenlilik	Gruplar Arası	11.689	4	2.922	3.514	.008*	251-350 / 551 ve üzeri
	Grup İçi	245.333	295	.832			
	Toplam	257.022	299				

\*p< 0.05

Yukarıdaki tabloda okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, ***görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı*** değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından okul iklimi



düzeylerine ilişkin algılarının genel okul iklimi bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $F_{(4-295)}= 1.92, p>0.05$ ]. Görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısının öğretmenlerin genel okul iklimi düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Okul ikliminin alt boyutları açısından bakıldığında ise **öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişki, anne-baba-toplum-okul arası ilişki ve güvenlilik ve düzenlilik** boyutlarında ise öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği, **öğretmen-öğrenci ilişkisi** ve **idare** boyutlarında ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların gelişimlerinde öğretmenlerin öğrencilerle ne şekilde iletişim kurduğu çok önemlidir. Aralarındaki ilişki karşılıklı güven temeline oturtulmalıdır. Okulda olumlu öğretmen-öğrenci diyalogu bulunuyorsa daha az sorunla karşılaşmak olasıdır (Çınkır, 2004, Akt. Akman, 2010). Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutu bu açıdan önemlidir.

Okul ikliminin **öğrencilerin davranışsal değerleri** boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır [ $F_{(4-295)}= 3.53, p<0.05$ ]. Yapılan Scheffe testi sonucu bu farklılığın 351-450 öğrencisi bulunan okullardaki öğretmen görüşleri ile 451-550 öğrenci bulunan okuldaki öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Okulda 351-450 öğrencisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına ilişkin anlamlı farklılık olan bir diğer boyut **öğrenciler arası ilişki** boyutudur. Bu boyutta da öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır [ $F_{(4-295)}= 2.57, p<0.05$ ]. Yapılan Scheffe testi sonucu bu farklılığın 351-450 öğrencisi bulunan okullardaki öğretmen görüşleri ile 451-

550 öğrenci bulunan okuldaki öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Okulda 351-450 öğrencisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri bir önceki boyutta olduğu gibi yine daha olumlu olarak göze çarpmaktadır.

Öğrenciler ergenlik döneminde duygusal açıdan sıkıntılı bir süreç geçirmektedir. Bu dönemin ağır basan isteği bir gruba ait olmaktır ve öğrenciler bu istekten dolayı bir arayış içerisinde. Arkadaş grubundan dışlanmak öğrenci için büyük bir yıkımdır, bu nedenle de öğrenci gruptan uzaklaşmamak için grubun yapısına uyar. Ergen öğrenciler için arkadaşlık ilişkileri oldukça önemlidir.(Ögel, Tarı ve Eke, 2005; Akman, 2010). Okulların öğrenci sayısı açısından kalabalık veya tenha oluşları kişiler arasındaki ilişkileri etkiler. Bu durum diğer mekanlar için de böyledir. İnsanların birbirlerini tanımaları, iletişime geçmeleri birbirlerini fark etmelerine bağlıdır. Bu da sayıyla oldukça ilişkilidir. Okulda 351-450 öğrencisi olan öğretmenlerin algılarının daha fazla öğrenci sayısına sahip olan okullardaki öğretmen görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Okul ikliminin *anne-baba-toplum-okul arası ilişki* boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [ $F_{(4,295)}= 4.29, p<0.05$ ]. Yapılan Scheffé testi sonucu bu farklılığın 451-550 / 351-450 ve 551 ve üzeri gruplar arasında olduğu görülmektedir. 351- 450 öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuç bize orta büyüklüğe sahip olan okulların daha olumlu görüşte olduğunu göstermektedir.

Okullardaki öğrenci sayısının, velilerle ve çevreyle olan ilişkilerin niteliği ve sürekliliği açısından farklılık göstermesi olağan bir durumdur. Öğrenci sayısının biraz daha azalması bile bu farklılığı net bir şekilde görmememizi sağlamaktadır. Çalışma sonucunda da bunu görmekteyiz.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına ilişkin anlamlı farklılık olan son boyut *güvenlilik ve düzenlilik* boyutudur. Bu boyutta da öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır [ $F_{(4-295)}= 3.51, p<0.05$ ]. Yapılan Scheffe testi sonucu bu farklılığın 251-350 / 551 ve üzeri grupların arasında olduğu görülmektedir. Bu gruplar arasında ise 551 ve üzeri öğrenciye sahip olan grubun görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Güvenlik boyutunda okuldaki öğrenci sayısı arttıkça güvenlik ile ilgili sorunlarında daha fazla olacağı düşünülmektedir. Ancak bu çalışmada ise 551 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda çalışanların görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmanın yapıldığı evrendeki okullardaki öğrenci sayılarının kritik değeri aşmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Her ne kadar bu öğrenci sayısı fazla olsa da bu okullar büyük okul kapsamında yer almamaktadır.

Okul ikliminin *öğretmen-öğrenci ilişkisi* ve *idare* boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ve bu durumun görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### **Öğretmenlerin Öz-yeterliklerini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşleri**

Bu alt başlıkta öz-yeterliği algılama düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algıları yer almaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterliği algılama düzeyleri üç boyutta ele alınmıştır. Her boyutta yer alan ifadelerle ilgili öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 22

*Öğretmenlerin Öz-yeterliklerini Algılama Düzeyleri ve Bunların Boyutlarına İlişkin Algıları*

Değişkenler	Alt Boyutlar	$\bar{X}$	ss
Özyeterlik (Genel)		7.11	.99
	Öğrenci Katılım	6.76	1.29
	Öğretim Stratejileri	7.29	.97
	Sınıf Yönetimi	7.29	1.24

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılama düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 7.11$ ). Öz-yeterliğin boyutları açısından bakıldığında öğretmenlerin kendilerini *öğretim stratejileri* ( $\bar{X} = 7.29$ ) ve *sınıf yönetimi* ( $\bar{X} = 7.29$ ) boyutlarında daha olumlu ve eşit derecede değerlendirdikleri görülmektedir. *Öğrenci katılım* boyutu öğretmenlerin daha olumsuz olarak algıladıkları boyut ( $\bar{X} = 6.76$ ) olarak dikkat çekmektedir. Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden ve öğrenmeyi sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuç olmasına karşın öğretmenin görevi burada çok önemlidir çünkü çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrencinin derse katılımını sağlamakla yükümlüdür. Ergenlik döneminde öğrencilerin daha fazla içine kapandıkları ya da topluluk içinde konuşmakta zorlandıkları göz önünde bulundurulduğunda burada öğretmenlik mesleğinin önemi ve zorluğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü etkili öğrenme bu sürecin doğru yönetildiği ölçüde gerçekleşecektir. Burada ayrıca öğretmenlerin geleneksel bakış açısına sahip olmalarından dolayı öğrenci katılımı boyutunu daha olumsuz görmüş olabilirler.

## **Öğretmenlerin Öz-yeterliklerini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Bu alt başlıkta öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılama düzeylerine ilişkin görüşleri bağımsız değişkenler cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları okul türü, kıdemleri, branşları, görev yaptıkları okuldaki çalışma yılları, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenleri açısından incelenmiş ve tablolar halinde gösterilerek yorumlamalara gidilmiştir.

### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Öğretmenlerin öz-yeterliklerini ve alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23

#### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi***

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>s.s.</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Öz-yeterlik (Genel)</b>	Erkek	142	7.18	0.97	298	-1.07	.282
	Kadın	158	7.05	1.00			
<b>Öğrenci katılım</b>	Erkek	142	6.90	1.31	298	-1.75	.081
	Kadın	158	6.63	1.26			
<b>Öğretim Stratejileri</b>	Erkek	142	7.29	0.97	298	-.12	.899
	Kadın	158	7.28	0.96			
<b>Sınıf Yönetimi</b>	Erkek	142	7.34	1.00	298	-.66	.508
	Kadın	158	7.24	1.42			

\*p < 0.05

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin öz-yeterlik ve alt boyutlarının *cinsiyet değişkeni* açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin *Genel öz-yeterlik* düzeyi ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri arasında

*cinsiyet* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $t_{(298)} = -1.07, p > 0.05$ ]. Cinsiyetin öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılık oluşturacak bir etmen olmadığı analiz sonuçlarına göre söylenebilir. Öz-yeterliğin alt boyutları açısından da öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öz-yeterliliğin öğrenci katılım, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi boyutlarında öğretmenlerin görüşleri birbirine yakın değerlerdedir ve aralarında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Azar'ın "Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları" adlı çalışması incelendiğinde de öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet açısından farklılık göstermediği görülmektedir.

### *Öğretmenlerin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum*

Öğretmenlere öz-yeterliklerini algılama düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünülerek medeni durumları nedir sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmış ve sonuçlar tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

#### *Öğretmenlerin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi*

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>s.s.</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Öz-yeterlik (Genel)</b>	Bekâr	64	7.06	1.03	298	-.468	0.640
	Evli	236	7.13	0.97			
<b>Öğrenci katılım</b>	Bekâr	64	6.81	1.51	298	.385	0.700
	Evli	236	6.74	1.22			
<b>Öğretim Stratejileri</b>	Bekâr	64	7.31	1.01	298	.203	0.839
	Evli	236	7.28	0.95			
<b>Sınıf Yönetimi</b>	Bekâr	64	7.06	1.04	298	-1.684	0.093
	Evli	236	7.35	1.28			

\* $p < 0.05$

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin öz-yeterlik ve alt boyutlarının *medeni durum değişkeni* açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin *Genel öz-yeterlik* düzeyi ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri arasında *medeni durum* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [ $t_{(298)} = -.46, p > 0.05$ ]. Medeni durumun öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılamalarında anlamlı bir farklılık oluşturacak bir etmen olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin meslekleri hakkında sahip oldukları öz-yeterlik algısının evli veya bekar olma durumlarına göre değişmemesi doğaldır. Böyle bir değişkenin öz-yeterlik bağlamında incelenmesinin sebebi öğretmenlerin evli olmaları sonucunda sorumluluklarının artacağı düşünülmüş ve kendilerini geliştirme ve yeni gelişmelere ayak uydurma hususunda bekar öğretmenlere göre daha geri planda kalabilecekleri buna bağlı olarak da öz-yeterliklerinde düşüş olabileceği düşünülmüştür. Fakat yapılan istatistiksel işlemler sonucu böyle bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ve medeni durumun öz-yeterliklerini algılamalarında etkili olmadığı görülmüştür.

Öz-yeterliğin alt boyutları açısından da öğretmenlerin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öz-yeterliliğin *öğrenci katılım, öğretim stratejileri boyutlarında* öğretmenlerin görüşleri birbirine yakın değerlerdedir ve aralarında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. *Sınıf yönetimi* boyutunda ise [ $t_{(298)} = .09, p > 0.05$ ] diğer boyutlara kıyasla biraz daha fazla ayrılık olduğu görülmektedir.

### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Mezun oldukları okul türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere uygulanır.

Tablo 25

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi*

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öz-yeterlik (Genel)	Gruplar Arası	.428	2	.214	.218	.805
	Gruplar İçi	292.311	297	.984		
	Toplam	292.739	299			
Öğrenci katılım	Gruplar Arası	1.326	2	.663	.396	.673
	Gruplar İçi	496.724	297	1.672		
	Toplam	498.050	299			
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	2.719	2	1.359	1.486	.232
	Gruplar İçi	274.995	297	.926		
	Toplam	277.713	299			
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	2.211	2	1.105	.714	.490
	Gruplar İçi	459.485	297	1.547		
	Toplam	461.696	299			

\*p&lt; 0.05

Tablo 25’de öz-yeterlik ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, *mezun oldukları okul türü* değişkeni açısından farklılık oluşturup oluşturmadığının ve farklılık oluşturmuşsa bu farklılığın kaynağının belirlenmesine yönelik varyans analizi sonuçları verilmiştir. Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin görüşleri mezun oldukları okul türü değişkeni açısından genel öz-yeterlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F_{(2-297)} = 1.62, p > 0.05$ ]. Öğretmenlerin aldıkları eğitimin öz-yeterlik inançları üzerine önemli bir etki oluşturacağı düşünülerek bu değişken incelenmek istenmiştir. Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinde okumuş olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının aldıkları eğitim dolayısıyla farklılık göstermesi beklenmiş fakat bu beklenti doğrulanamamıştır. Bu durum bize, öğretmenlik mesleği hakkında verilen eğitimin eğitimciler tarafından daha dikkatli bir biçimde izlenmesini ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını arttırmaya yönelik etkinliklere öğretmen yetiştirme programlarında daha çok yer verilmesinin gerekliliğini göstermektedir.



Öz-yeterliğin *öğrenci katılım, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi* boyutlarında da öğretmenlerin görüşlerinin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 26

#### *Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi*

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öz-yeterlik (Genel)	Gruplar Arası	4.931	4	1.233	1.264	.284
	Gruplar İçi	287.808	295	.976		
	Toplam	292.739	299			
Öğrenci katılım	Gruplar Arası	6.010	4	1.502	.901	.464
	Gruplar İçi	492.040	295	1.668		
	Toplam	498.050	299			
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	4.003	4	1.001	1.079	.367
	Gruplar İçi	273.710	295	.928		
	Toplam	277.713	299			
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	11.697	4	2.924	1.917	.108
	Gruplar İçi	449.999	295	1.525		
	Toplam	461.696	299			

\*p< 0.05

Tabloda öğretmenlerin öz-yeterlik ve alt boyutlarının *kıdem* değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin, kıdem değişkeni açısından genel öz-yeterlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [ $F_{(4-295)} = 1.26, p > 0.05$ ]. Araştırma bulguları öğretmenlerin genel öz-yeterliklerinin kıdemden yola çıkılarak yaşa bağlı olarak da değişmediğini göstermiştir.

Yıldırım ve İlhan (2010) ve Brink vd. (2012) da araştırmalarında genel öz-yeterliğin yaştan bağımsız olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular bulunulan farklı çevre, kùltür ve kullanılan farklı ölçek sebebiyle ortaya çıkmış olabilir.

Öz-yeterliğin alt boyutları açısından bakıldığında ise *öğrenci katılım, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi* boyutlarında da öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### *Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum*

Öğretmenlerin görüşlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları açısından branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

#### *Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi*

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P
Öz-yeterlik (Genel)	Gruplar Arası	3.848	6	.641	.650	.690
	Gruplar İçi	288.891	293	.986		
	Toplam	292.739	299			
Öğrenci katılım	Gruplar Arası	3.766	6	.628	.372	.896
	Gruplar İçi	494.284	293	1.687		
	Toplam	498.050	299			
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	3.724	6	.621	.664	.679
	Gruplar İçi	273.990	293	.935		
	Toplam	277.713	299			
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	8.681	6	1.447	.936	.469
	Gruplar İçi	453.015	293	1.546		
	Toplam	461.696	299			

\*p< 0.05

Tabloda öz-yeterliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin, **branş** değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin görüşleri branş değişkeni açısından genel öz-yeterlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir  $[F_{(6-293)} = .65, p > 0.05]$ .

Öz-yeterliğin **öğrenci katılım, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi** boyutlarında da öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin meslekleri hakkında sahip oldukları öz-yeterlik inancının branşlarına, daha doğrusu uzmanlık alanlarına göre değişmediğini öz-yeterliklerinin, ölçeğin boyutlarından da anlaşıldığı üzere öğretmenlik mesleğinin gerekleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bundan dolayıda branşlar arasında bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

#### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Görev yaptıkları okuldaki çalışma yılı değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 28

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öz-yeterlik (Genel)	Gruplar Arası	2.412	3	.804	.820	.484
	Gruplar İçi	290.326	296	.981		
	Toplam	292.739	299			
Öğrenci katılım	Gruplar Arası	8.832	3	2.944	1.781	.151
	Gruplar İçi	489.218	296	1.653		
	Toplam	498.050	299			
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	2.868	3	.956	1.030	.380
	Gruplar İçi	274.845	296	.929		
	Toplam	277.713	299			
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	.527	3	.176	.113	.953
	Gruplar İçi	461.169	296	1.558		
	Toplam	461.696	299			

\*p< 0.05

Tablo 28’de öz-yeterlik ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, *okullarındaki çalışma yılı* değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin görüşlerinin okullarındaki çalışma yılı değişkeni açısından genel öz-yeterlik bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [ $F_{(3-296)} = .82, p > 0.05$ ].

Öz-yeterliğin alt boyutlarına bakıldığında ise *öğrenci katılım* [ $F_{(3-296)} = 1.78, p > 0.05$ ] ve *öğretim stratejileri* [ $F_{(3-296)} = 1.03, p > 0.05$ ] boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin okullarındaki çalışma yılı değişkeni açısından yakın değerlere sahip olduğu fakat anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Yine *sınıf yönetimi* boyutunda [ $F_{(3-296)} = 0.95, p > 0.05$ ] ise öğretmenlerin görüşlerinin okullarında çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

***Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Öğretmenlerin görüşlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları açısından görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 29

***Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi***

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Öz-yeterlik (Genel)	Gruplar Arası	5.702	3	1.901	1.960	.120	
	Gruplar İçi	287.037	296	.970			
	Toplam	292.739	299				
Öğrenci katılım	Gruplar Arası	4.797	3	1.599	.959	.412	
	Gruplar İçi	493.253	296	1.666			
	Toplam	498.050	299				
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	7.976	3	2.659	2.917	.034*	Farklılığın kaynağı belirsiz
	Gruplar İçi	269.737	296	.911			
	Toplam	277.713	299				
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	6.257	3	2.086	1.355	.257	
	Gruplar İçi	455.439	296	1.539			
	Toplam	461.696	299				

\*p< 0.05

Tablo 29’da öz-yeterlik ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, ***görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı*** değişkeni açısından farklılık oluşturup oluşturmadığının ve farklılık oluşturmuşsa bu farklılığın kaynağının belirlenmesine yönelik varyans analizi sonuçları verilmiştir. Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılama düzeylerine ilişkin algılarının genel öz-yeterlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $F_{(3-296)} = 1.96, p > 0.05$ ]. Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısının

öğretmenlerin genel öz-yeterliklerini algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Öz-yeterliğin alt boyutları açısından bakıldığında ise **öğretim stratejileri** boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği [ $F_{(3-296)} = .03, p < 0.05$ ] görülmektedir. Fakat yapılan Scheffe testi sonucunda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu sonucuna ulaşılamamıştır. 16-25 arası öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin bu boyuttaki görüşleri daha olumlu olmasına rağmen yapılan test bu farklılığı ortaya koyamamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısının, öğretim stratejileri açısından farklılık göstermesi fikir alış-verişinde bulunma ve aynı branştan daha fazla öğretmenin bir arada bulunması ihtimalleri ya da tüm bu ihtimallerin aksi öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılamada farklılıklara sebep olabilir. Bir öğretmen materyal temininde veya hazırlamasında destek alacak ya da tecrübesinden yararlanacak bir diğer öğretmene ihtiyaç duyar. Tüm bunlar okulda bulunan öğretmen sayısına göre değişir ve bu sayıdan etkilenir.

**Öğrenci katılım** [ $F_{(3-296)} = .95, p > 0.05$ ] ve **sınıf yönetimi** [ $F_{(3-296)} = 1.35, p > 0.05$ ] boyutlarında ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin görüşlerinin birbirine yakın değerlerde olduğu söylenebilir.

### ***Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum***

Görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öz-yeterlik (Genel)	Gruplar Arası	4.601	4	1.150	1.178	.321
	Gruplar İçi	288.138	295	.977		
	Toplam	292.739	299			
Öğrenci Katılım	Gruplar Arası	4.855	4	1.214	.726	.575
	Gruplar İçi	493.195	295	1.672		
	Toplam	498.050	299			
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	6.457	4	1.614	1.756	.138
	Gruplar İçi	271.256	295	.920		
	Toplam	277.713	299			
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	7.016	4	1.754	1.138	.339
	Gruplar İçi	454.680	295	1.541		
	Toplam	461.696	299			

Tabloda öz-yeterlik ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, *görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı* değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından, genel öz-yeterlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $F_{(4-295)} = 1.17, p > 0.05$ ]. Görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısının öğretmenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Öz-yeterliğin alt boyutları açısından bakıldığında ise *öğrenci katılım, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi* boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ve bu durumun görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

## Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri ile Öz-yeterliklerini Algılama Düzeylerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Bu alt başlıkta öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı uygulanarak değerlendirilmiş ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 31

### *Okul İklimi ve Öz-yeterlik İlişkisi*

		Öz-yeterlik	Okul İklimi
<b>Öz-yeterlik</b>	Pearson Correlation	1	0.39**
	Sig. (2-tailed)	.	.
	N	300	300
<b>Okul İklimi</b>	Pearson Correlation	0.39**	1
	Sig. (2-tailed)	0.00	.
	N	300	300

\*\*p< 0.01

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin okul iklimi ile öz-yeterlik arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile öz-yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında  $p < .01$  anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0.39$ ,  $p < 0.01$ ). İlişki katsayısının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkiyi ifade ederken, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi ve .00 olması ise ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. İlişki katsayısının mutlak değer olarak .70 - 1.00 arasında olması yüksek, .70 - .30 arasında olması orta ve .30 - .00 arasında olması ise düşük bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşan okul iklimi ölçeği puanları ile öz-yeterlik ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta seviyede ilişki olduğu görülmektedir



( $r=.39$ ,  $p<0.01$ ). Bu durum bize öğretmenlerin öz-yeterlerinin okul ikliminden etkilendiğini ve okul iklimini etkilediğini göstermektedir. Çünkü her okul ayrı öğretmen, öğrenci, personel ve çevreden oluşur ve aynı zamanda bu olgular okul ikliminin de belirleyici unsurlarıdır. Dolayısıyla okul ikliminin okuldan okula farklılık gösteren bir kavram olması buradan gelmektedir. Okulun temel personelinin öğretmenler olduğu kabul edildiğinde öğretmenlerin öz-yeterlikleri hem eğitimi hem de okulun iklimini etkileyecektir. Bu iki unsur birbirleriyle ilişkili ve birbirlerine bağımlıdır. Bir okulun ikliminin pozitif oluşu öğretmenlere pozitif olarak yansıtacak ve dolayısıyla eğitimde olumlu yönde etkileyecektir. Bu durum tersi içinde aynı şekildedir. Yapılan istatistiksel işlem sonucunda da pozitif yönlü orta seviyede bir ilişkinin olduğuda görülmektedir.

## Bölüm V

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde; istatistiksel işlemler sonucu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### Sonuçlar

Bu çalışmada Çanakkale ilinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile okul iklimine yönelik algıları ele alınmış ve aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada araştırma örneklemini olarak Çanakkale il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenler alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşan araştırmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur.

#### *1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Araştırmada birinci alt problem olarak öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri ortaya konulmak istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına yönelik görüşleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise öğretmenlerin kendilerini özellikle *öğretmen öğrenci ilişkisi* boyutunda daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgu oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğini önemli kılan malzemesidir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin önemli özelliklerinden birisi etkili iletişim

kurma becerisine sahip olmaktır. Etkili iletişim kurmada da öğrencilerle kurulan ilişkiler oldukça önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin okul iklimini bu boyutta olumlu düzeyde algılamaları oldukça önemlidir. Öğrencilerin davranışsal değerleri boyutu öğretmenlerin en olumsuz olarak algıladıkları boyut olarak dikkat çekmektedir.

## ***2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar***

İkinci alt problem olarak öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerine ilişkin görüşleri bağımsız değişkenler cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları okul türü, kıdemleri, branşları, görev yaptıkları okuldaki çalışma yılları, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı ve görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenleri açısından incelenmeye gidilmiştir. Bu bağlamda çeşitli analizler yapılmış ve sonuçlar değişkenlere göre aşağıda sunulmuştur.

### *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar*

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre; genel okul iklimi boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre okul ikliminin öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum, okul arası ilişki ve güvenlilik ve düzenlilik boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği, erkek öğretmenlerin bu boyutlarda da kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi ve idare alt boyutlarında ise kadın öğretmen adaylarının görüşleri ile erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### *Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar*

Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünülerek istediği bölümde okuyup okumadıkları sorusu yöneltmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinin okul iklimi ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğretmenlerin evli ya da bekâr olma değişkeninin gerek okul iklimi gerekse de alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında medeni durumun okul iklimini algılamayı etkilemediği söylenebilir.

#### *Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar*

Öğretmenlerin görüşlerinin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Mezun oldukları okul türü değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin görüşlerinin çok farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Sadece okul ikliminin alt boyutlarında güvenilirlik ve düzenlilik boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Güvenlilik ve düzenlilik boyutunda ise anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek üzere post-hoc test tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin grup ortalama puanları ile Diğer Fakültelerden mezun olan öğretmenlerin grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

### *Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar*

Öğretmenlerin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise öğrencilerin davranışsal değerleri boyutunda anlamlı bir farklılaşma ile karşılaşılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucu bu farklılığın 16-20 ve 21 yıl üzeri olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

### *Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar*

Öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre medeni durum değişkeninde olduğu gibi branş değişkeni açısından da öğretmenlerin görüşlerinin hem genel okul iklimi düzeyini algılamada hem de alt boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin branşlarının okul iklimini algılama düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

### *Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Sonuçlar*

Görev yaptıkları okuldaki çalışma yılı değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin genel okul iklimi düzeylerini algılamalarında görev yaptıkları okuldaki çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Alt boyutları açısından bakıldığında ise öğrenciler arası ilişki boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin okullarındaki çalışma yılı değişkeni

açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yine anne-baba-toplum-okul arası ilişkiler boyutunda ve güvenilirlik ve düzenlilik boyutunda da öğretmenlerin görüşlerinin okullarındaki çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler arası ilişki boyutu ile güvenilirlik ve düzenlilik boyutlarında anlamlı farklılığın kaynağı ortaya çıkmazken, anne-baba-toplum-okul arası ilişki boyutunda ise bulunduğu okulda 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerle 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### *Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar*

Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin genel okul iklimini algılama düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise idare boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin okullarındaki çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, fakat bu farklılığın kaynağının hangi gruplardan kaynaklandığı yapılan analiz sonucu ortaya çıkmamıştır. Okul iklimi ile ilgili diğer boyutlar açısından öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişki, anne-baba, toplum, okularası ilişki ve güvenilirlik ve düzenlilik alt boyutları açısından ise anlamlı farklılıkların olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

#### *Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar*

Görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin genel okul iklimini

algılama düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul ikliminin alt boyutları açısından bakıldığında ise öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişki, anne-baba-toplum-okul arası ilişki ile güvenlilik ve düzenlilik boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağı olarak okulda 351-450 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile 451-550 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca güvenlik ve düzenlilik boyutunda 251-350 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile 551 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul ikliminin öğretmen-öğrenci ilişkisi ve idare alt boyutlarında ise öğretmenlerin görüşlerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ve bu durumun görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### ***3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar***

Araştırmada üçüncü alt problem olarak öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılama düzeyleri ortaya konulmak istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-yeterlik ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin hesaplanması yoluna gidilmiştir. Bu hesaplamalar sonucu öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılama düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterliğin boyutları açısından bakıldığında ise öğretmenlerin kendilerini öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci katılım boyutunun ise diğer boyutlara göre daha düşük değerlerde algılandığı sonucu ortaya

çıkılmıştır. Bu sonuç da öğretmenlerin öğrenci katılımına gereken önemi vermediğini göstermektedir.

#### ***4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar***

Dördüncü alt problem olarak öğretmenlerin öz-yeterliklerini algılama düzeylerine ilişkin görüşleri bağımsız değişkenler cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları okul türü, kıdemleri, branşları, görev yaptıkları okuldaki çalışma yılları, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı ve görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Bu bağlamda çeşitli analizler yapılmış ve sonuçlar değişkenlere göre sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir farklılık oluşturacak boyutta olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından özyeterlik alt boyutlarından öğretim stratejileri boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu, bu farklılığın da kaynağının ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### ***5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar***

Araştırmada beşinci alt problem olarak öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi düzeylerine ilişkin algıları ile öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin okul iklimi algıları ile özyeterlik algılarının birbirinden orta düzeyde etkilendiğini göstermektedir.



## Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yapılan çalışmanın sonucunda kıdem değişkeni, öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutu olan öğrencilerin davranışsal değerleri düzeylerinde belirgin olarak farklılık göstermiştir. Görölmektedir ki kıdem olarak yüksek olan öğretmenlerin okul iklimini algılamaları farklılaşmıştır. Bu bağlamda meslek hayatında yeni olan öğretmenlere öğrencilerle ilişki ve onları çözümlenebilme konusunda destek amaçlı imkânlar sunulabilir.
2. Öğretmenlerin görüşlerinin öz-yeterlik ve alt boyutlarında mezun olunan okul türü değerkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sınıf yönetimi alt boyutu açısından eğitim fakóltesinden mezun olan bir öğretmen ile diğer fakólterden mezun olan öğretmenler açısından farklılaşması beklenen bir sonuçtur. Böyle bir farklılık oluşturmaması şaşırtıcıdır. Eğitim fakóltesinde okuyan öğretmen adaylarına sınıf yönetimini arttırıcı eğitimler verilebilir.
3. Öz-yeterliğin öğretim stratejileri alt boyutu ile görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu veriden yola çıkarak öğretmenlerin işbirliği halinde kendilerini öğretim stratejileri hususunda daha fazla yeterli hissettikleri görölmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin belli aralıklarla fikir alış verişinde bulunacakları ortamlar sağlanabilir.
4. Sosyal bilişsel kuram ve bu kuramda ortaya konulan öz-yeterlik kavramlarının öğretmen davranışlarının anlaşılması için sunduğu aydınlatıcı bilgilerin yöneticiler tarafından hizmet içi eğitimlerle farkındalığı sağlanabilir.

### Kaynakça

- Acar, T. (2007). *Öz-Yeterlilik (Self-Efficacy) kavramı üzerine*. Retrieved December 4, from [http://tulin.likya.org/Egitimle/Oz\\_yeterlik\\_T.Acar\\_.pdf](http://tulin.likya.org/Egitimle/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf).
- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı*, Ankara ili örneği, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlilik ölçeği" geliştirme çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, s. 1-8.
- Aksu, H. H. (2008). *Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), s. 161-170.
- Arslan, H., Saticı A. ve Kuru. M. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 50, s. 371-394.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P. M. Peterson, M. F. (2000). *Handbook of organizational culture and climate*. London: Sage Publications, Inc.

- Aşkar, P., Umay, A. (2001). *İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, s. 1-8.
- Atay, O. (1998). *Örgüt kültürü ve süreci*. Uludağ Üniversitesi İİBF Dergisi, 3 (16), s. 1- 14.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi.
- Aydın, O. (1993b). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (1993). *Kuram uygulama araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, İstanbul.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy*. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, s. 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. A social cognitivetheory. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In E. Barnouw (Ed.), *International Encyclopedia of Communications*, pp. 92–96. New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development , pp. 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.

- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28, s. 117–148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, pp. 71–81. Academic Press, New York.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. The exercise of control. New York: W. H. Freeman
- Bandura, A. (1998). *Personal and collective efficacy in human adaptation and change*. In J. G. Adair, D. Belanger, and K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, Social and Cultural Aspects*, pp. 51–71. Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (1999). *Social cognitive theory. An Agentic Perspective*. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, pp. 21–41.
- Basım, H. N., Korkmazıyrek, H. ve Tokat, A. O. (2008). *Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi, Kamu sektöründe bir araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, s. 121–130.
- Baykal, İ. (2007), *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler ağıısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baykara, E. (2009), *Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Üsküdar örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bıkma, F. H. (2004). *Öz-yeterlik İnançları İçinde*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* s.289–314. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K. And Cliffordson, C. (2012). *General self-efficacy and health-related quality of life after myocardial infarction*. *Psychology, Health and Medicine*, 17(3), pp. 346-355.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çalık T. , Sezgin F. , Kavgacı H. , Kılınç A.Ç. (2012) . Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Güz/Autumn -2487-2504.
- Çapa, Y., Çakiroğlu J. ve Sarıkaya H. (2005). "The Development and Validation of a Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale", *Eğitim ve Bilim*, Cilt 30, Sayı 137, ss. 74-81.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmen mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, s. 207-237.

Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki, (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim.

Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Dinçer, Ö. (1996). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayım ve Dağıtım A.Ş.

Dinçer, Ö. (1996). *Stratejik yönetim*. İstanbul: 3. Baskı.

Donald, M.G. (2003). Handbook of self and identity, Guilford Press. *Educational Psychology*, 76 (4), pp.569–582.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 63-74.

Enochs, L. G., and Riggs, I. M., (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90, pp.695-706.

Eren, E. (2000). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Beşinci Baskı.

Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No:174.

Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Doğan Basımevi.

- Ertuğrul, H. (2000). *Öğretmenin başarı kılavuzu*. İstanbul: 2. Baskı. Nesil Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara:Yelkentepe Yayınlan. s. 12.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). *Okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin rolü*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gibson, S., Dembo, M. (1984). *Teacher efficacy*. A consruct validation. Journal of and Company.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Hasanoğlu, M. (2004). Türk kamu yönetiminde örgüt kültürü ve önemi. *Sayıştay Dergisi*, (52).
- Hofstetter, C, R., Zuniga, S. And Dozier, D. M. (2001). Media self-efficacy: Validation of a New Concept. *Mass Communication and Society*, 4(1), pp. 61–76.
- İnandı, Y., Tunç, B., ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 275-294.
- Kale, N. (1998). *Demokratik yaşama ustalığını kazandırmanın yolu demokratik bir eğitimden geçer*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre kitabı Cilt II. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Nobel Yayınevi.

- Karasolak, K. (2009), *Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, S. (2008), *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü ilçeleri örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelner, S. (1998). Managing the climate of TQM organization. *Center for Quality of Management Journal* 7.1
- Kıldan, A. O. (2007), Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), s. 501-510.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. ve Genç, G., (2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kızmaz, Z. (2006), Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), s. 47-70.
- Korkmaz, M. (2005), İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, s. 529-548.
- Köklü, N., Büyüköztürk Ş. ve Bökeoğlu, Ç.Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy theory: An introduction*. In: Maddux, J. E. (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* pp. 3–33. New York: Plenum.



Milli Eğitim Temel Kanunu (1973); 1739 sayılı. Madde: 43.

Muretta, R. J. (2004). *Exploring the four sources of self-efficacy*. Unpublished Doctoral Dissertation. California : Tore University International.

Nas, T. (2003), *Okul kültürü ve gelişimi*, <http://site.mynet.com/kumrufizme/tanas.htm> adresinden 13 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.

Oğuzkan, A. F. (1982). *Öğretmenliğin üç yönü*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Öğel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y., (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Web: <http://www.yeniden.org.tr/dokuman/vio14.pdf> .

Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir, A. (2006), Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), s. 411-433.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: 5. Basım Pegem A Yayıncılık.

Pajares, F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62,pp. 307-332.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>.

Pajares, F. (2005). *Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents*. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, (Vol. 5, pp. 339–367)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Peker, Ö. (1994). *Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem*. Amme İdaresi Dergisi, T.C. Başbakanlık Enstitüsü Matbaası. XXVI. Ankara: 4. Ayrı Basım.
- Raudenbush, S., Rowen, B., Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers . *Sociology of Education*, 65, pp. 150-167.
- Rimm-Kaufman, S.E. and Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), pp. 321-341.
- Saracaloğlu, A. S. (2006). *21. yüzyılda öğretmen adaylarının nitelikleri*. Atatürk ve Cumhuriyete Armağan, 1, s. 253-290.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Snyder C R and Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press US.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Türk eğitim sistemi, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), s. 235–250.

- T.D.K, (1974). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, (Gözden geçirilmiş Altıncı basım).
- Telef. B.B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(1), s. 91-108.
- Terzi, A. R. (2007), Üniversite öğrencilerinin fakülte kültürüne yönelik algıları, *Milli Eğitim Dergisi*, 176, s. 98-108.
- Tezcan, M. (1988). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), pp.202-248.
- Turan, S. (1998). *A Study of organizational climate and organizational commitment in human organizations, ann arbor*. MI:A bell anda howel company, UMI dissertation services, USA.
- Ülper, H; Bağcı, H (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlik algıları. *Turkish Studies*, Ankara: Volume 7/2 s. 1115-1131.
- Woolfolk-Hoy, A. ve Spero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 343-356.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*,21 (4), s. 301-308.

Yılmaz, M ve P.Köseoğlu (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, (27), s. 260-267.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H., (2004). Öğretmen Öz yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. s. 58.

Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Zengin, U,K. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*, (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Zimmerman, B., J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In: A. Bandura (Ed.) *Self- Efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press.

<http://www.isgucdergi.org/?p=makale&id=96&cilt=3&sayi=1&yil=2001> Aytaç,S. (2001).  
Örgütsel davranış açısından kişiliğin önemi. Cilt: 3 Sayı:1

<http://www.isguc.org/?p=article&id=163&cilt=5&sayi=2&yil=2003> Aytaç, S. (2003).  
Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel Sağlık. Cilt:5 Sayı:2

**Ekler**

**Ek A****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli meslektaşlarım,

Aşağıda okul müdürleri ve öğretmenlerin okullarda gösterdikleri çeşitli davranışlar yer almaktadır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmadan, her bir maddeyi okuyarak görüşünüzü belirten seçeneği **X** ile işaretleyiniz.

Teşekkürler...

**1) Cinsiyetiniz?**

a) Bayan b) Erkek

**2) Medeni Durum**

a) Bekar b) Evli

**3) Mezun olduğunuz okul türü?**

a) Fen Edebiyat Fakültesi b) Eğitim Fakültesi c) Diğer.....(Belirtiniz)

**4) Kıdeminiz?**

a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) 21 ve üzeri

**5) Branşınız?**

a) Matematik e) Resim  
b) Türkçe f) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi  
c) Fen Bilimleri g) Müzik  
d) İngilizce h) Diğer.....

**6) Okulunuzda çalışma yılınız?**

a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) 21 ve üzeri

**7) Görev yaptığınız okuldaki öğretmen sayısı?**

a) 10-15 b) 16-25 c) 26- 35 d) 36 ve üzeri

**8) Görev yaptığınız okuldaki öğrenci sayısı?**

a) 150-250 b) 251-350 c) 351-450 d) 451-550 e) 551 ve üzeri

## Ek B

## OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde okulunuzdaki okul iklimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerini sever.					
2	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinden yanadır.					
3	Öğretmenler öğrencilerine hak ettikleri notları verir.					
4	Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine arkadaşça ve nazik olmasına yardımcı olur.					
5	Öğretmenler öğrencilere yardım etmeye isteklidir.					
6	Öğretmenler bir öğrencinin öğrenme sorunu olduğunda sabırlıdır.					
7	Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.					
8	Öğretmenler her bir öğrencinin ihtiyaçlarını anlar ve bu ihtiyaçlara cevap verir.					
9	Öğretmenler öğrencileri azarladıklarından daha sık överler.					
10	Öğretmenler öğrencilere karşı adildir.					
11	Öğretmenler öğrencilere bir birey oldukları bilinciyle davranır.					
12	Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını tamamlayabilmeleri için dikkatlice açıklamalarda bulunur.					
13	Bu okuldaki idareciler öğrencilerin düşüncelerini dinler.					
14	Bu okuldaki idareciler sık sık öğretmenlerle ve velilerle konuşurlar.					
15	Bu okuldaki idareciler yüksek kriterler belirler ve bu ölçütlerin ne olduğu konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirir.					
16	İdareciler, kendileri de sıkı çalışarak iyi örnek olurlar.					
17	Bu okuldaki idareciler öğrencilerin şikayetlerini ve fikirlerini duymaya isteklidir.					
18	Öğretmenler ve öğrenciler bu okulda ne olacağı konusunda karar vermede yardımcı olur.					
19	Eğer bir öğrenci biriyle alay ederse, diğer öğrenciler buna katılmaz.					
20	Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenler onları izlemeyorken bile, terbiyelidir.					
21	Öğrencilerin çoğu, öğretmen sınıftan çıksa bile, ödevlerini yapar.					
22	Öğrenciler birbirlerini önemserler.					
23	Öğrenciler birbirlerine saygı duyar.					
24	Öğrenciler birbirleriyle arkadaş olmak ister.					
25	Öğrenciler kendilerini bu okula ait hisseder.					
26	Veliler okuldaki toplantılara ve diğer faaliyetler katılır.					
27	Toplumdaki pek çok kişi bir şekilde okula yardımcı olur.					
28	Okuldaki toplantılara ve programlara toplumun katılımı iyidir.					
29	Toplumdaki gruplar, öğrenmede, müzikte, oyunculukta ve sporda öğrenci başarılarını ödüllendirir.					
30	Öğrenciler genellikle okul binasında kendilerini güvende hissederler.					
31	Öğretmenler ve diğer çalışanlar dersten önce ve sonra okul binasında kendilerini güvende hissederler.					
32	İnsanlar toplantılar ve programlar için akşam saatlerinde okula gelmekten korkmaz.					
33	Sınıflar genellikle temiz ve düzenlidir.					

## Ek C

## ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ									
	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9