



Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi *

Berna Yüner ¹, Berrin Burgaz ²

Öz

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki (Melikgazi, Kocasinan ve Talas) ortaöğretim kurumlarında görev yapan 375 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiş nicel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak okullardaki mevcut yönetim düzeyini ve hedeflenen yönetim düzeyini belirlemek amacıyla çalışma kapsamında geliştirilen "Okul Yönetişimi Ölçeği", okul iklimini saptayabilmek için Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilen ve çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanan "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve post hoc testlerinde LSD testi, Pearson Korelasyon analizinden ve çok değişkenli regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yönetişiminin gerçekleşme düzeyi ile hedeflenen düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okul yönetişiminin okullarda *orta* düzeyde gerçekleştiği ve *çok yüksek* düzeyde hedeflendiği belirlenmiştir. Okul yönetişimi ile okul iklimi boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul yönetişiminin *Hukuka Bağlılık* ve *Katılım* boyutlarının okul ikliminin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. *Şeffaflık* boyutunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okul yönetişimi
Okul iklimi
Hukuka bağlılık
Katılım
Şeffaflık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.06.2018
Kabul Tarihi: 03.04.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 12.07.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7961

* Bu makale Berna Yüner'in Berrin Burgaz danışmanlığında yürüttüğü "Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, bernayuner@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, burgazberrin@gmail.com

Giriş

Okul etkililiğine ilişkin toplumsal beklenti giderek artmaktadır. Bunun yanı sıra gerek öğretmenlerin gerekse öğrenci ve velilerin katılım, şeffaflık, adalet ve hesap verebilirlik konularındaki artan talepleri okulda izlenen süreçlerin yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda etkililiğin artırılması düşüncesine dayanan yönetişimin okullar açısından incelenmesi önemli görülmektedir. İlgili okul aktörlerinin katılımı ile şeffaf ve hukuka uygun şekilde öğretim sürecinin yürütülmesini ifade eden okul yönetişiminin, örgütsel tutum ve davranışları ve nihai olarak örgüt performansını etkileyen okul iklimi üzerinde dikkate değer etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, okullardaki yönetişim uygulamalarının mevcut ve hedeflenen düzeyi ele alınmış ve okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Okul Yönetişimi

Yönetişim, yönetmeden farklı olarak süreçteki kamu kurumları, özel sektör ve sivil toplum örgütlerinin birlikteliğini ifade etmektedir. İlk kez 1989'da Dünya Bankası tarafından hazırlanan "Sahra Altı Afrika: Krizden Sürdürülebilir Büyümeye" adlı rapor ile yasal metinlerde yer alan yönetişim kavramı ekonomik kalkınma için kurumsal reformlara ve daha iyi ve etkili kamu sektörüne olan ihtiyacı ortaya koymak için kullanılmıştır (World Bank, 1989). Öncelikle ekonomik kalkınma modeli olarak ortaya çıkan yönetişim, zaman içerisinde sosyal ve idari alandaki yeniliklerin ortaya koyulması gerektiğini savunan bir içerik oluşturmuştur.

1980'lerle birlikte ekonomik bunalıma çözüm yolu olarak Neo-liberalizm benimsenmiş, ekonomide devlet müdahalesinin azaltılması yoluna gidilmiştir. Verimlilik odaklı işletmecilik yaklaşımının kamu hizmetlerinde uygulanması esasına dayanan yeni kamu işletmeciliği (YKİ) etkili olmaya başlamıştır. YKİ, uygulama modeli olarak, geleneksel, dikey olarak örgütlenmiş yönetme anlayışının yerine çok aktörlü, sorumluluk paylaşan, şeffaf ve hesap verebilir yönetişimi getirmiştir. Yönetişim, yapısal olarak öngördüğü değişikliklerin yanı sıra savunduğu ilkeleri ile de farklı bir sürece işaret etmektedir (Uçkan, 2003). Yönetişim ilkeleri konusunda uluslararası kuruluşların dikkate değer çalışmaları bulunmaktadır (World Bank, 1994; UNDP, 1997; European Commission, 2001). Farklı isimlendirmeler olmakla beraber içerik olarak hem makro düzeyde kamu hizmetlerinde hem de mikro düzeyde örgütlerde hedeflenen yönetişim ilkelerinde fikir birliği vardır. Bu ilkeler, hukukun üstünlüğü, katılım, şeffaflık, hesap verebilirlik, etkinlik, eşitlik, cevap verebilirlik, stratejik vizyon olarak sıralanabilir.

Yönetişim artan şeffaflık, kaliteli hizmet, hesap verebilirlik talepleri doğrultusunda kamu kuruluşlarının birer işletme gibi değerlendirilebileceği anlayışı üzerine kurulmuş YKİ'nin bir unsurudur. Yönetişim, tek elden devlet merkezli yönetim yerine, çok aktörlü ve yatay ortaklıklara dayanan bir yapıyı önermektedir (Tekeli, 1999). Bu doğrultuda devletten beklenen; yetki ve kaynakların kullanımda tek hakim güç olmaktan ziyade yetki aktarımı ile sivil toplum örgütlerinin ve özel sektörün güçlendirmesidir. Etkililiğin sağlanabilmesi adına yönetişimin kullandığı araçlardan biri de özelleştirme. Özelleştirmede amaç, piyasa koşullarındaki sonuç odaklılığı ve verimi sağlamaktır. Ancak bütün kamusal alanlarda özelleştirmenin uygulanması mümkün değildir (Özdemir, 2008). Özellikle de sosyal devlet anlayışı içerisinde, eğitim gibi insani hak ve ulusal çıkarlar söz konusu olduğunda devletin yönlendirme ve denetleme rolünün devri mümkün ve makul görülmemektedir. Bu noktada benimsenen okul yönetişimi, yönetişim ilkeleri doğrultusunda katılımın sağlandığı, demokratik, şeffaf, hesap verebilir, hukukun üstünlüğüne dayalı politikaların izlendiği etkin bir süreç olarak düşünülebilir.

Türk eğitim sistemi açısından değerlendirildiğinde 1990'da Dünya Bankası desteğiyle gerçekleştirilen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGP) yönetişimin eğitimdeki ilk uygulamalardan olduğu söylenebilir. Amacı öğretmen niteliklerini artırmak ve nihayetinde OECD ülkelerine yakın bir başarı sağlayabilmek ve kaynakların etkin ve verimli kullanılması için "işletmecilik" becerilerini okula aktarabilmek olan MEGP, eğitim araç ve gereçlerinin, ders kitaplarının, ölçme ve değerlendirme

faaliyetlerinin nitelik yönünden geliştirilmesi ile eğitimde kalitenin önemine vurgu yapmıştır (MEB, 1990). MEGP kapsamında yeni öğretim programlarının, öğretim yöntem, teknik ve materyallerinin ilk deneneceği okullar olarak planlanmış olan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) oluşturulmuştur ve yaygınlaştırılmıştır (MEB, 1999b). Eğitim kurumlarında, planlama, yürütme ve değerlendirme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden planlama döngüsü içerisinde çalışan Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) esas alınacağı belirtilmiştir. Planlı gelişim sağlanmak, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak için Okul Gelişimi Yönetim Ekibi (OGYE) oluşturulmuştur. Ayrıca, eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve sürekliliğinin sağlanması amacıyla okulun çevre ile bütünleştirilmesine, akademik çevre ile okulun her alanda iş birliğine teşvik edilmesine imkân verecek Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurullarının oluşturulması yönetişim ilkelerinin okula yansması olarak değerlendirilebilir (MEB, 1999a).

Okul yönetişimi, okul toplumunu oluşturan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, okul çalışanları, okul bölgesinde bulunan yerel yönetim, özel sektör ve sivil toplum örgütleri temsilcilerinin kendilerini ilgilendiren konularda karar aşamasında, alınan kararların uygulanmasında ve denetlenmesinde etkin rol almasını, okuldaki görev ve sorumlulukların net biçimde belirlenmesini, hesap verme mekanizmasının aktif bir şekilde işlenmesini, sadece yukarıdan aşağıya değil çok yönlü iletişim kanallarının açık olmasını, düzenli ve çok aktörlü denetimlerle etkinliğin sağlanmasını, mali ve idari şeffaflığı olması ve okul toplumunun talepleri doğrultusunda inisiyatif kullanılmasını ifade etmektedir.

Toplumsal gelişme ve topyekûn bir kalkınma için temel teşkil eden okullarda da yönetişimin benimsenmesi zorunludur. Çünkü en temelde “eğitim-öğretim yeri” olarak tanımlanan okul, öğretim fonksiyonuyla çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerin edinilmesinde; eğitim fonksiyonu ile toplumsal değerlerin genç nesillere aktarılmasında önemli işleve sahiptir. 21. yüzyıl demokratik değerlerinin toplumsal olarak kazanılabilmesi için, genç nesillerin en erken çağlarından itibaren bu değerlerle yetiştirilmesi gerekmektedir. Backmen ve Trafford (2007) okul yönetişimine duyulan ihtiyacı, etik ve politik nedenler ve değişen toplum gereksinimleri ile açıklamıştır. İnsanların sahip olduğu demokratik hak ve özgürlüklerin benimsenmesi ve toplumsal bir alışkanlık haline getirilmesi, ülke değerlerine demokrasinin yerleştirilmesi, günümüzün dinamik bilgi akışı içerisinde öğrencilere eleştirel ve öz yönetsel düşüncenin öğretilmesi ve küreselleşme ile birlikte hayatımıza giren çeşitlilikleri ve değişimleri birer fırsat olarak gören bir bakış açısının benimsenmesi için yönetişime ilk kademedan itibaren tüm okullarda ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim örgütlerinde yönetişimin incelendiği çalışmalardan Bekkers, Dijkstra, Edwards ve Fenger (2007) ve Meral Şahin (2016) yönetişimi *Öz Düzenleme*, *Kolektif Karar Alma* ve *İşbirliği* alt boyutları ile ele almıştır. Arslan (2016) ise *Katılım*, *Hesap Verebilirlik*, *Hukukun Üstünlüğü* ve *Eşitlik* alt boyutları ile okul yönetişimini incelemiştir. Yönetişim, yasalara uygun, eşitlik ve hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde hukuka bağlılığı, ilgili aktörlerin aktif katılımını ve şeffaf bir süreç yürütülmesini gerektirir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada okul yönetişimi *Hukuka Bağlılık*, *Katılım* ve *Şeffaflık* boyutları ile incelenmiştir. *Hukuka Bağlılık* boyutu, okulun hesap verebilirlik, yasalara uygunluk, eşitlik ve adalet ilkelerini uygulaması ile ilgilidir. Öğretmenler arasında cinsiyet, branş ve sendika üyeliğine göre ayırım yapılmaması, her bir öğrenciye ve veliye eşit yaklaşılması, okul performans sonuçlarının paylaşılması bu boyut altında ele alınmıştır. *Katılım* boyutu, okul toplumunun okulda rol ve sorumluluk almasını açıklamaktadır. *Şeffaflık* boyutu ise okula ulaşılabilecek iletişim kanallarının açık olmasını, akademik performans raporlarının, bütçe gelir ve giderlerinin ve okul planlamalarının herkesin görebileceği şekilde paylaşılmasına ilişkin uygulamaları açıklamaktadır. Ayrıca, bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul yönetişimi boyutlarının mevcut ve hedeflenen düzeyi incelenmiştir. Gerçekleşen yönetişim ile yönetişim uygulamalarının okullardaki mevcut durumunun belirlenmesi, hedeflenen yönetişim ile öğretmenlerin yönetişim taleplerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yönetişim kavramı farklı alanlarda ele alınmış olsa da eğitim örgütleri açısından ele alınması çok eskiye dayanmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde çalışmaların eğitim örgütlerindeki yönetişimden (Arslan, 2016; Meral Şahin, 2016; Terzi, 2011; Töremen ve Kılıç, 2015) çok yönetişim

ilkeleri üzerinde yoğunlaştığı ifade edilebilir. İlgili çalışmalar, hesap verebilirliğinin (Arslan Durmuş, 2016; Bülbül, 2011; Chiang, 2009; Doğan, 2015; Elmore, 2005; Erdağ, 2013; Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak, 2017; Kalman ve Gedikoğlu, 2014; Özen, 2011; Reback, 2008; Salduz, 2013), şeffaflığın (Demirkıran, Eser ve Keklik, 2011), katılımcı bir süreç izlemenin (Başyigit, 2009; Ertem, 2015; Karataş, 2012; Tanrıverdi, 2007) eşitlik ve adalet ilkesinin (Babaoğlu ve Ertürk, 2013) örgütsel demokrasinin (Drucker, 1999; Geçkil ve Tikici, 2015), ifade özgürlüğünün (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009), okullardaki öğretmen ve öğrenci bağlılığını artıracığını, olumlu okul iklimi oluşturacağını, okul etkililiğinin sağlanmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Okul İklimi

Yapıları ve amaçları aynı olsa da her okulun kendine has özellikleri vardır. Bir okulun sınıflarında, koridorlarında, bahçesinde hissedilen ve onu diğer okullardan farklı kılan iklimidir (John ve Taylor, 1999). Bireyleri birbirinden ayıran ve özel kılan kişilik, okullarda iklimde karşılık bulmaktadır. Hoy (2003) okul iklimini, bir okulu diğerinden ayıran ve üyelerinin davranışlarını etkileyen örgütün iç özellikleri olarak tanımlamıştır. Okul iklimi, insanların okul yaşamındaki deneyimlerinden kaynaklanan, kişiler arası ilişkileri, öğretme, öğrenme ve liderlik uygulamaları ve örgütsel yapıyı yansıtan okul yaşamının karakteri ve kalitesidir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009).

Balachandran ve Thomas (2007) bireyin iklimi algılama sürecini “bilişsel haritalar” metaforuyla açıklamıştır. Örgütlerde olayların, prosedürlerin düzenli bir işleyişi vardır. Örgüte yeni katılan bir üye, çevresindeki yeni işleyişi anlamlandırmak için “bilişsel harita” oluşturur. Bu harita sayesinde örgütte deneyimlediklerini, duyduklarını, gördüklerini daha anlamlı hale getirir. Bireyin örgütteki her yeni deneyimi ve aldığı geri bildirimler “bilişsel haritaların” yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Bu yolla birey hem örgüt ikliminden etkilenmekte hem de davranışlarıyla örgüt iklimini etkilemektedir. Bu nedenle iklimin, örgüt içerisinde bir döngüsü olduğu söylenebilir (Sweetland ve Hoy, 2000).

Okullar, öğrenci öğrenmesine odaklanmış, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla birlikte iş birliği içerisinde çalışılan karmaşık örgütlerdir. Bu iş birliği gerektiren yapı içerisinde, pek çok faktör okul iklimini etkilemektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde okul ikliminin yönetici tutum ve davranışları (Ayık ve Şayir, 2014; Hallinger ve Heck, 1998; Hoy ve Clover, 1986; Lewin, Lippitt ve White, 1939; Litwin ve Stringer, 1968; Koene, Vogelaar ve Soeters, 2002; Sergiovanni, 1991), öğretmen tutum ve davranışları (Doğan, 2011; Halpin ve Croft, 1963), öğrenci tutum ve davranışları (Freiberg, 1999; Scales ve Taccogna, 2001) ve okulun kurumsal tutumu (DeWitt ve Slade, 2014; Hernandez ve Seem, 2004; Vail, 2005) ile ilişkili olarak incelendiği görülmektedir.

Okul iklimi, kişilik ve sağlık metaforlarıyla ele alınmıştır (Halpin ve Croft, 1963; Hoy ve Feldman, 1987; Hoy ve Tarter, 1997; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Sabo, 1998; Tarter, Bliss ve Hoy, 1989; Stern, 1970). Kişilik ve sağlık farklı kavramlar olmakla birlikte, kapsam çerçevelerinin ve ölçümlerinin bazı binişik noktaları vardır. Dahası, açık okul iklimine sahip okullar, sağlıklı olma, sağlıklı okul iklimine sahip okullar da açık iklimine sahip olma eğilimindedir (Hoy vd., 2002). Bu doğrultuda Hoy ve diğerleri (2002) okul iklimini hem kişiliği hem de sağlığı kapsayan bir çerçevede *Çevre Baskısı*, *Meslektaş Liderliği*, *Profesyonel Öğretmen Davranışı* ve *Başarı Baskısı* olarak dört boyutta açıklamıştır. Mevcut çalışmada da aynı boyutlar izlenmiştir. *Meslektaş Liderliği* boyutu hem okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine hem de okulun sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanmış bir liderliğini ele almaktadır. Yöneticinin erişilebilirliği, farklı fikirlere ve yeniliklere açıklığı, belirlenmiş standartların sürdürülmesi için gösterdiği çaba incelenmektedir. *Profesyonel Öğretmen Davranışı* boyutu, öğretmenlerin meslektaşlarının yeterliklerine duyduğu saygıyı, karşılıklı ilişkilerini, öğrenciye adanmışlıklarını ve öz değerlendirme becerilerini incelemektedir. *Başarı Baskısı* boyutu, yöneticinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bir başka ifade ile okul toplumunun akademik başarıya ilişkin bakış açısını incelemektedir. Okulda belirlenen hedefler ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli çaba ele alınmaktadır. *Çevre Baskısı* boyutu ise okulun toplumla olan ilişkisini, velilerden ve vatandaş gruplarından gelen baskılara karşı okulun tutumunu açıklamaktadır.

Okul iklimi, Edmonds'un (1979) etkili okullar modelinin temel bir bileşenidir çünkü ancak olumlu okul iklimine sahip okullar etkinliğini artırabilmektedir. Okulun geliştirilmesine yönelik planlanan çalışmalar ve reformlar, okul iklimi dikkate alınmadığı takdirde başarı gösterememektedir (Dellar, 1998; MacNeil, Prater ve Busch, 2009). Olumlu okul ikliminin sağlanması, tüm okul üyelerine olumlu yansımakta ve olumlu okul iklimi, öğrencileri sadece akademik olarak değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik gelişim açısından da desteklemektedir. Çalışmalar olumlu okul iklimi algısı olan öğrencilerin daha az riskli ve şiddet içerikli davranışlar gösterdiğini (Resnick vd., 1997), daha az disiplin kuruluna yönlendirme ve okuldan uzaklaştırma cezası aldıklarını (Nelson, Martella ve Marchhand-Martella, 2002; Welsh, 2000), daha güçlü güven duygusu hissettiklerini (Syvertsen, Flanagan ve Stout, 2009; Welsh, 2000) ve daha yüksek yaşam tatminine sahip olduklarını (Suldo, McMahan, Chappel ve Loker, 2012) belirlemiştir.

Sağlıklı ve açık okul ikliminin hem örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi hem de üyelerin psikolojik doyumu açısından dikkate değer sonuçları bulunmaktadır. Olumlu bir iklim oluşturulan okullarda, örgüt üyeleri birey olarak değerli olduklarını hissederler (Gonder ve Hymes, 1994) ve kendilerini işlerine adanarak iş birliği içerisinde çalışırlar (Ellis, 1988). Bu okullarda değişime uyum daha kısa sürede sağlanmakta ve direnç yaşanmamaktadır (Bulach ve Malone, 1994). Moral ve motivasyonu yüksek olan okulların akademik performansları da yüksek olmaktadır (Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005). Öğretmenlerin olumlu okul iklimi algısı, okuma ve matematikte daha yüksek öğrenci başarısı ile ilişkilidir (Brand, Felner, Seitsinger, Burns ve Bolton, 2008; Uline ve Tschannene-Moran ve Wolsey, 2009). Ayrıca örgütsel motivasyon, iş doyumu, bağlılık gibi örgütsel davranışlarla pozitif yönlü ilişkisi olduğu ortaya koyulmuştur (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010).

Örgüt ikliminin şekillenmesinde izlenen yönetim politikaları önemli etkiye sahiptir. Yönetimce uygulanan liderlik davranışları, örgüt üyelerinin örgüte ilişkin algılarını etkilemektedir (Ekvall ve Ryhammar, 1998; Hallinger ve Heck, 1998; Koene vd., 2002). Okullar açısından ele alındığında da Sergioanni (1991) ikliminin belirlenmesinde en büyük faktörün yöneticinin benimsediği liderlik stili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, alanyazındaki okul ikliminin belirlenmesinde yöneticinin diğer bireylerden çok daha büyük bir etkiye sahip olduğunu ve olumlu okul ikliminin ancak okul yöneticisinin olumlu ve yapıcı bir okul iklimi oluşturma düşüncesine sahip olmasıyla başlayabileceğini belirten pek çok çalışma ile uyumludur (Ayık ve Şayir, 2014; Hallinger ve Heck, 1998; Hoy ve Clover, 1986; Sybouts & Wendel, 1994)

Yöneticinin liderlik stili doğrultusunda okulda öğrenci-öğretmen-yönetim arasındaki iletişimin yapısı, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin uygulanma düzeyi, süreçten etkilenen paydaşların katılım sağlama derecesi farklılık göstermektedir. Ulusal (Ayık ve Şayir, 2014; Tahaoğlu, 2007; Varlı, 2015) ve uluslararası (Fultz, 2011; Tajasom ve Ahmad, 2011) alanyazında da farklı liderlik davranışlarının okul iklimi üzerinde etkisi saptanmış çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar okul yönetiminin demokratik tutumlarının okul iklimini olumlu yönde etkileyeceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Hughes ve Pickeral (2013) paylaşılmış liderlik kapsamında sorumluluğun yönetici, öğretmenler, öğrenciler, personel ve velilerle paylaşıldığında karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilecek olumlu bir iklimin oluşacağı ifade etmiştir.

Yönetişim ilgili aktörlerin kendilerini ilgilendiren konulara planlamadan değerlendirmeye kadar tüm süreç boyunca aktif katılımını savunmaktadır. Okul yönetişimi kapsamında öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve ilgili kuruluşların kararlara ve değerlendirme sürecine katılması hedeflenmektedir. Böylece yerel ihtiyaçların farkında olup, bu ihtiyaçlara daha hızlı ve yerinde cevap verebilecek bir okul oluşturulmak istenmektedir. Boadua, Milondzo ve Adjei'nin (2009) bu kapsamda yürüttüğü çalışma sonucunda da aile katılımı ve toplumsal katılım sağlanan okullarda, öğretmenlerin yüksek derecede etkili olduğu ve bu durumun öğrencinin olumlu davranışları ve akademik başarılarına katkı sağladığı saptanmıştır. Ayrıca katılımın, disiplin sağlamada, öğrencilerin okula zamanında gelmelerinde, öğrencilerin ödev sorumluluklarını almalarında ve öğretmenlerin, ihtiyaç duydukları her an destek alacakları konusunda güvende hissetmelerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Sarafidou ve Chatziioannidis (2013) öğretmenlerin karara katılımı ile olumlu okul iklimi algıları arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Bu doğrultuda yönetimden yönetişime geçişin okul iklimi

üzerinde dikkate değer etkisinin olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle okullardaki yönetim uygulamaları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Alayazındaki çalışmaların yönetim ilkeleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak yönetim ilkeleri karşılıklı bir etkileşim içerisindedir ve yönetimin gerçekleşebilmesi için tek bir ilkenin uygulanması yeterli değildir. Bu nedenle yönetimin bütün olarak okullarda ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ulusal ve uluslararası alanyazında rastlanamamıştır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu çalışmada okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleşen ve benimsenen okul yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri ve okul yönetiminin öğretmenlerin okul iklimi algısında nasıl bir rol oynadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin gerçekleşen ve hedeflene yönetim uygulamalarına ve okul iklimine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin gerçekleşen ve hedeflenen yönetime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul yönetiminin gerçekleşme düzeyi ve okul ikliminin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul yönetimi, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine dayalı olarak okullardaki yönetim uygulamalarının mevcut ve hedeflenen düzeyini ölçmeyi ve okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi betimlemeyi hedefleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri merkez ilçelerindeki (Melikgazi, Kocasinan, Talas) 32 kamu ortaöğretim kurumundaki 1316 öğretmen ile 27 özel ortaöğretim kurumundaki 574 öğretmen olmak üzere toplamda 1890 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde Kayseri ili merkez ilçelerinde yer alan kamu ortaöğretim kurumları ve özel ortaöğretim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak 'tabakalı örnekleme tekniği' kullanılmıştır. Bu amaçla araştırma evreni öncelikle ilçe bazında üç düzey olarak, ardından okul türlerinde görev yapan öğretmen sayılarına göre tabakalandırılmıştır.

Örneklem seçiminde 'Örneklem Büyüklükleri Tablosu'ndan yararlanılmış ve araştırmanın 1890 öğretmenden oluşan hedef evrenini $\alpha=0.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 328 öğretmenin temsil edebileceği hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.96). Uygulanan 400 veri toplama aracından 375'inin analize uygun olduğu görülmüştür. Araştırma örneğine katılan 375 öğretmenin %46.9'u kadın, %53.1'i erkektir. Öğretmenlerin %66'sı kamu ortaöğretim kurumlarında, %34'ü özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %30.9'unun 1-10 yıl, %32'sinin 11-20 yıl ve %37.1'inin 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %40.5'i bir sendikaya üye iken %59.5'inin sendika üyeliği bulunmaktadır. Okulların sosyoekonomik durumuna ilişkin öğretmenlerin %4.8'si düşük, %76.8'i orta, %18.4'ü yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okulda görev yaptığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine dayalı olarak okullardaki mevcut yönetim düzeyini ve hedeflenen yönetim düzeyini belirlemek amacıyla çalışma kapsamında geliştirilen "Okul Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerinin okul iklimi algısını belirlemek amacıyla Hoy ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen ve çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanan "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Okul Yönetişimi Ölçeği (OYÖ): Ölçek, okullardaki mevcut yönetim düzeyini ve hedeflenen yönetim düzeyini belirlemek üzere çalışma geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak yerli ve yabancı alanyazın kapsamlı şekilde taranmış ve yönetim kavramı incelenmiştir (World Bank,1994; UNDP,1997; European Commision, 2001). Yönetişim ilkeleri olan katılım, uzlaşma eğilimi, şeffaflık, hesap verebilirlik, cevap verebilirlik, stratejik vizyon, hukukun üstünlüğü, eşitlik ve açıklığın okul yönetişimine yansımaları değerlendirilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğini sağlamak üzere 8 alan uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri sadeleştirilmiş ve pilot uygulama için 5'li likert olarak yapılandırılmış ölçek hazırlanmıştır. 178 kişi ile gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerin Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) uygun olduğu görülmüştür (KMO=.93; Barlett Sphericity= $p<.05$). Analiz sonucunda ölçeğin, faktör yükleri .53 ile .82 arasında değer alan 28 madde 3 faktörlü yapıda olduğu belirlenmiştir. Boyutlar, kapsadıkları maddelerin alanyazında kabul gören yönetim ilkeleri ile bağlantısına göre isimlendirilmiştir. Yasalara uygunluk, eşitlik, hesap verebilirlik ilkeleri ile ilgili maddelerin yer aldığı birinci boyut Hukuka Bağlılık, ilgili aktörlerin katılımı ile ilgili maddeleri kapsayan ikinci boyut Katılım, izlenen sürecin şeffaflığına ilişkin maddeleri içeren üçüncü boyut ise Şeffaflık olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin, toplam varyansın %59.31'ni açıkladığı belirlenmiştir. Boyutlara bakıldığında toplam varyansın %47.9'unun *Hukuka Bağlılık* boyutu, %9.82'sinin *Katılım* boyutu ve %6.31'nin *Şeffaflık* boyutunca açıklandığı görülmüştür. Madde ayırt ediciliğinin sınanması için verilerin %27'lik alt ve üst gruplara ait ortalamaları incelenmiş ve grupların istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğe ait maddelerin, madde-toplam korelasyon katsayı değerlerinin .47 ile .75 arasında değer aldığı saptanmıştır. Ölçek güvenilirliğinin sınanması amacıyla ölçeğin ve alt boyutlarının Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bütün olarak ölçeğin Cronbach alfa değerinin .95, *Hukuka Bağlılık* boyutunda .93, *Katılım* boyutunda .90, *Şeffaflık* boyutunda .85 olduğu belirlenmiştir. AFA sonrasında oluşan üç faktörlü ölçeğin yapı geçerliliği Doğrulamalı Faktör Analizi ile sınanmış ve uyum iyiliği değerlerinin kabul sınırları içerisinde olduğu görülmüştür [$\chi^2 = 384.00$; Sd = 296; $\chi^2 / Sd = 1.29$; AGFI = 0.97; GFI=0.83; NFI= 0.97; CFI= 0.99; IFI= 0.99; RMSEA= 0.04]. Ayrıca, 375 kişi ile gerçekleştirilen ana uygulama sonrasında DFA yinelenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerin [$\chi^2 = 778.26$; Sd = 347.43; $\chi^2 / Sd = 2.24$; AGFI = 0.97; GFI=0.97; NFI= 0.95; CFI= 0.97; IFI= 0.98; RMSEA= 0.05] kabul sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu varsayılmıştır (Kline, 2005). Ölçekteki her bir madde gerçekleşen ve hedeflenen yönetim için ayrı ayrı en düşük 1 en yüksek 5 olarak şekilde derecelendirilmektedir. *Gerçekleşen Yönetişim*, okullarda yönetim ilkelerinin ne düzeyde gerçekleştiğini, *Hedeflenen Yönetişim* ise yönetim uygulamalarına ilişkin talepleri ortaya koymaktadır. Ters puanlanan madde olmayıp ölçekten alt boyutlarda ve toplamda puan ortalaması alınabilmektedir. Okul İklimi Ölçeği (OİÖ): Hoy ve diğerleri (2002) tarafından orijinali "Organizational Climate Index" olarak öğretmenlerinin okul iklimi algısını incelemek üzere geliştirilmiş ve çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlanmıştır. *Çevre Baskısı* (Institutional Vulnerability), *Meslektaş Liderliği* (Collegial Leadership), *Profesyonel Öğretmen Davranışı* (Professional Teacher Behaviour) ve *Başarı Baskısı* (Achievement Press) olarak adlandırılmış dört boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında ölçeğin açıkladığı toplam varyans %69.8, birinci boyutun açıkladığı varyans % 33.2, ikinci boyutun açıkladığı varyans %18.8, üçüncü boyutun açıkladığı varyans % 9.5, dördüncü boyutun açıkladığı varyans %8.3 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi sonucunda ölçek boyutlarının Cronbach alfa katsayıları birinci boyut için .87, ikinci boyut için .94, üçüncü boyut için .88, ve dördüncü boyut için .92 olarak rapor edilmiştir (Hoy vd., 2002). Ölçeğin uyarlanmasında dil eşdeğerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Orijinalinde ölçek dördümlü Likert olarak geliştirilmiştir. Ancak okul iklimi ile ilişkisinin inceleneceği okul yönetişiminin ölçeği beşli Likert tipi bir ölçektir. Değişken verilerinin kıyaslanmasında ve anlaşılmasında kolaylık sağlanması amacıyla *Okul İklimi Ölçeği* sorumlu yazardan izin alınarak beşli Likert olarak uyarlanmıştır. Alanyazında da ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin Likert derecesinden bağımsız olduğu belirtilmiştir (Finn, 1972; Jacoby ve Matell, 1971). Maddeler "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Ara sıra", "Çoğunlukla" ve "Her zaman" derecelendirmeleri ile 1-5 arasında değer almıştır. Pilot uygulama kapsamında 224 öğretmene ölçeğin Türkçe versiyonu uygulanmıştır. Ölçek geçerliği için DFA yürütülmüş ve saptanan uyum iyiliği değerleri [$\chi^2 = 729.72$; sd = 357; $\chi^2 / sd = 2.04$; AGFI = 0.92; GFI=0.93; NFI= 0.86; CFI= 0.92; IFI= 0.95; RMR= 0.041; RMSEA= 0.08]

sonucunda ölçeğin geçerli olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizi kapsamında Cronbach alfa katsayısı yinelenmiştir. Analiz sonucunda Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde Cronbach alfa katsayısı *Meslektaş Liderliği* boyutu için .89, *Profesyonel Öğretmen Davranışı* boyutu için .88, *Başarı Baskısı* boyutu için .79 ve *Çevre Baskısı* boyutu için .60 olarak hesaplanmıştır. Okul İklimi Ölçeğinin bütün olarak Cronbach alfa değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında Okul İklimi Ölçeğinin Türkçe versiyonunun güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçekte *Çevre Baskısı* boyutu altında yer alan 2., 5., 11. ve 24. madde ters kodlanmaktadır. Ölçekten toplam ve boyutların puan ortalamaları alınabilir. Okul iklimi ölçeğinden alınacak yüksek puan okul ikliminin açık ve sağlıklı olması şeklinde yorumlanır. Okul ikliminin yüksek algılandığı okullarda okul yöneticisi, hem okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine hem de okulun sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelmiş, arkadaşça ve herkese eşit bir şekilde yaklaşan, öğretmenlerden beklentisini açık bir şekilde ifade eden bir lider olarak görülmektedir. Ayrıca yönetim, öğretmenleri gereksiz baskılardan korumaktadır. Bu okullarda öğrencileri için yüksek ama başarılabılır hedefler belirlenir, öğrenme ortamının düzenli ve ciddi olması sağlanır. Öğretmenler, kendilerini öğretme ve öğrenmeye adanmışlardır, iş arkadaşlarına güvenirlere ve okulu olumlu bir şekilde tanımlarlar. *Okul İklimi Ölçeği*'nden düşük puan alınması ise kapalı ve sağlıksız bir iklim olarak yorumlanmaktadır. Bu okullarda yöneticinin yönlendirme, yapıyı düzenleme ve öğretmenleri destekleme becerisinin düşük olduğu, öğretmenler meslektaşları ve görevlerine karşı olumsuz bir tutum içerisinde oldukları düşünülebilir. Okul iklimini düşük algılayan öğretmenler, şüpheli ve kendini savunan bir tavır içerisinde olup meslektaşlarına ve yönetime güvenemez. Akademik başarı için motivasyon çok düşüktür.

İşlemler ve Verilerin Analizi

Ölçekler, araştırmacı tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Nisan-Haziran ayları arasında uygulanmıştır. Verilerin toplanmasından önce gerekli olan "Etik Kurul Onay Bildirimi Belgesi" ve ölçeklerin okullarda uygulanmasına ilişkin Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Uygulanma sürecinde eğitim öğretim sürecinin aksamaması için okul müdürlerince uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Doldurulması 10-15 dakika süren ölçek uygulamaları için araştırmacı okullara bizzat gitmiştir. Öğretmenler araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmışlardır.

Araştırmada veri seti ile yapılmadan önce aykırı değerlerin tespiti için frekans değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve aykırı değer olmadığı saptanmıştır. Normallik kapsamında çarpıklık, basıklık katsayıları ve Q-Q grafiğindeki dağılım incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 kabul sınırları içerisinde olduğu ve Q-Q grafiğinde noktaların eğri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Serpme grafiği (scatter plots) incelenerek çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı saptanmıştır. Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını tespiti için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve katsayıların .80'nin altında değer aldığı ve çoklu bağlantılı sorunu göstermediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve parametrik analizler uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013; George ve Mallery, 2010).

Öğretmenlerin gerçekleşen ve hedeflenen yönetişimine ve okul iklimine ilişkin görüşlerinin analizi için ortalama ve standart sapma puanlarından yararlanılmıştır. Mevcut ve Hedeflenen yönetişim ortalamaları arasındaki fark *t*-testi ile sınanmıştır. Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde çoklu korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenlere ait ortalama puanlar 1.00 – 1.79 arası *çok düşük*, 1.80 – 2.59 *düşük*, 2.60 – 3.39 *orta*, 3.40 – 4.19 *yüksek* ve 4.20 – 5.00 *çok yüksek* olarak yorumlanmıştır. Değişkenler arası ilişkinin derecesi yorumlanırken korelasyon katsayısı .30'dan düşük olanlar *zayıf*, .30-.70 arasında *orta* ve .70'den yüksek olanlar *yüksek* olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Karşılaştırmalarda anlamlılık testleri $p=.05$ düzeyinde yapılmıştır. Okul yönetişiminin okul iklimini üzerindeki yordayıcı etkisinin analizinde ise çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öncelikli olarak öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yönetişiminin ne düzeyde gerçekleştiği ve hedeflendiği, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının nasıl olduğu incelenmiştir. Ayrıca gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimi arasındaki farklılık ve değişkenler arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Tablo 1’de öğretmen görüşlerine göre gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimi ile okul iklimi düzeyine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Gerçekleşen Okul yönetişimi	375	3.34	.70	.24	-.22
Hukuka bağlılık	375	3.74	.84	.55	.24
Katılım	375	3.14	.73	.29	-.18
Şeffaflık	375	2.90	.91	.32	-.44
Hedeflenen Okul yönetişimi	375	4.13	.61	-.74	-.04
Hukuka bağlılık	375	4.39	.62	-.98	.59
Katılım	375	3.96	.66	-.77	.46
Şeffaflık	375	3.88	.84	-.59	-.19
Okul iklimi	375	3.63	.45	-.26	-.16
Meslektaş liderliği	375	3.83	.62	-.55	-.06
Profesyonel öğretmen davranışı	375	3.85	.56	-.43	.07
Başarı baskısı	375	3.52	.56	-.06	-.01
Çevre baskısı	375	3.58	.65	-.69	.85

Tablo 1’den izlenebileceği gibi öğretmen görüşlerine göre okul yönetişiminin *orta* düzeyde gerçekleştiği ($\bar{X}=3.34$), *yüksek* düzeyde ($\bar{X}=4.13$) hedeflendiği saptanmıştır. Gerçekleşen okul yönetişimi içerisinde en yüksek ortalama *Hukuka Bağlılık* boyutunda ($\bar{X}=3.74$) en düşük ortalama *Şeffaflık* boyutunda ($\bar{X}=2.90$) gözlemlenmiştir. Benzer şekilde hedeflenen yönetişimin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın *Hukuka Bağlılık* boyutunda ($\bar{X}=4.39$) en düşük ortalamanın ise *Şeffaflık* boyutunda ($\bar{X}=3.63$) olduğu görülmektedir. Okul ikliminin tüm alt boyutlarının *yüksek* düzeyde algılandığı, *Profesyonel Öğretmen Davranışı* boyutunun en yüksek ($\bar{X}=3.85$), *Başarı Baskısı* boyutunun ise en düşük ($\bar{X}=3.52$) ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimine ilişkin farkın anlamlılığının sınanması amacıyla *t*-testi yürütülmüştür. Tablo 2’de gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Gerçekleşen ve Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin t-Testi Sonuçları

Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Gerçekleşen Yönetişim	375	3.34	.70	374	92.245	.000*
Hedeflenen Yönetişim	375	4.21	.61	374		

Tablo 2’den de görülebileceği gibi öğretmen görüşlerine göre okul yönetişimi okullarda *orta* düzeyde ($\bar{X}=3.34$) gerçekleşmekte iken *çok yüksek* düzeyde ($\bar{X}=4.21$) hedeflenmektedir. Bir başka ifade ile öğretmenler okullarındaki mevcut yönetim uygulamalarını *orta* düzeyde olduğunu belirtmekte ve bu uygulamaların *çok yüksek* düzeyde gerçekleşmesini talep etmektedir. *t*-testi sonucunda hedeflenen okul yönetişimi lehine olan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$t(375)=92.245, p<.01$].

Bu çalışmada okullardaki gerçekleşen yönetim uygulamaları ile okul iklimi arasındaki incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle bu kısımda *Hedeflenen Yönetişim* ele alınmamıştır. Tablo 3 öğretmenlerin mevcut okul yönetişimine ilişkin görüşleri ile okul iklimine algıları arasındaki korelasyon sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 3. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Gerçekleşen Okul Yönetişimi	1.00								
2. Okul İklimi	.606**								
3. Hukuka Bağlılık	.883**	.546**							
4. Katılım	.872**	.534**	.609**						
5. Şeffaflık	.667**	.444**	.631**	.654**					
6. Meslektaş Liderliği	.667**	.861**	.631**	.575**	.453**				
7. Profesyonel Öğretmen Davranışı	.496**	.855**	.463**	.421**	.355**	.667**			
8. Başarı Baskısı	.530**	.894**	.439**	.495**	.421**	.724**	.667**		
9. Çevre Baskısı	.561**	.816**	.517**	.497**	.387**	.665**	.612**	.665**	1.00

** $p < .01$

Tablo 3'ten de izlenebileceği gibi gerçekleşen okul yönetişimi ile okul iklimi arasında pozitif yönlü *orta* düzeyli anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r_{GOY \times Oİ} = .60$; $p < .001$). Ayrıca alt boyutlar incelendiğinde *Hukuka Bağlılık* boyutu ($r_{HB \times ML} = .631$; $p < .001$; $r_{HB \times PÖD} = .463$; $p < .001$; $r_{HB \times BB} = .439$; $p < .001$; $r_{HB \times ÇB} = .517$; $p < .001$), *Katılım* boyutu ($r_K \times ML = .575$; $p < .001$; $r_K \times PÖD = .421$; $p < .001$; $r_K \times BB = .495$; $p < .001$; $r_K \times ÇB = .497$; $p < .001$) ve *Şeffaflık* boyutu ($r_Ş \times ML = .453$; $p < .001$; $r_Ş \times PÖD = .355$; $p < .001$; $r_Ş \times BB = .421$; $p < .001$; $r_Ş \times ÇB = .387$; $p < .001$) ile okul İkliminin tüm alt boyutları arasında *orta* düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Okul yönetişiminin okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile sınıanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Yönetişiminin Okul İklimini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken = okul iklimi

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	2.388	.112		21.227	.000
Hukuka Bağlılık	.170	.036	.322	4.773	.000**
Katılım	.134	.050	.221	2.691	.008**
Şeffaflık	.060	.036	.123	1.656	.099

$R = .579$; $R^2 = .335$; $F(40.873)$; $p = .000$

** $p < .010$

Tablo 4'ten izlenebileceği gibi okul yönetişiminin okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. ($R = .579$; $R^2 = .335$; $p < .01$). Bu bulgulara göre okul yönetişimine ait boyutlar okul ikliminin %33'ünü açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), yordayıcı boyutların okul iklimini açıklamadaki önem sırasının *Hukuka Bağlılık* ($R^2 = .322$, $p < .001$), *Katılım* ($R^2 = .221$, $p < .001$) ve *Şeffaflık* ($R^2 = .123$, $p < .001$) şeklinde olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin p değerleri incelendiğinde *Hukuka Bağlılık* boyutunun ($p < .01$) ve *Katılım* boyutunun ($p < .01$) okul ikliminin anlamlı birer yordayıcısı olduğu, *Şeffaflık* boyutunun ise okul iklimini yordamada anlamlı bir değişken olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öncelikli olarak gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Buna göre ortaöğretim okullarında okul yönetişimi *orta* düzeyde gerçekleşmekte ancak *yüksek* düzeyde hedeflenmektedir. Öğretmenler, okullarında gerçekleşen yönetim uygulamalarını yeterli bulmamaktadır. Okullarının daha katılımcı bir politika izlemesini, öğretmenler, veliler ve ilgili aktörlerinin okula ilişkin alınan kararlarda söz hakkı olmasını talep etmektedir. Katılım ilkesinin hedeflenen düzeyde gerçekleşmemesi bulgusu alanyazındaki öğretmenlerin eğitim, öğretim ve yönetime ilişkin kararlara *her zaman* katılmadıklarını gösteren çalışmalarla uyumludur (Yılmaz, 2006; Karaevli ve Levent, 2014; Başyigit, 2009). Okul yönetişimi içerisinde en yüksek düzeyde hedeflenen okul yönetişimi boyutu *Hukuka Bağlılık*tır. *Hukuka Bağlılık* boyutunda okula ilişkin değerlendirme sonuçlarının paylaşılması, alınan kararların ve uygulanamayan kararların gerekçelerinin açıklanması, her bir öğrenciye ve veliye eşit yaklaşılması, öğretmenler arasında cinsiyet, branş ve sendika üyeliğine göre ayırım yapılmaması, görev dağılımı ve ödüllendirmelerde adaletli bir yaklaşımın benimsenmesi ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin en yüksek taleplerinin eşitlik, adalet, hesap verebilirlik ile ilgili olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu Erdağ ve Karadağ'ın (2017) çalışmasındaki yöneticiler ve öğretmenlerin, profesyonel hesap verme politikalarını, okullardaki akademik performansı artırmanın en etkili yolu olarak gördüğü bulgusu ile uyumludur. Hesap verebilirlik ve şeffaflık birlikte işleyen iki ilkedir. Bu nedenle hesap verebilme sorumluluğunu almış öğretmen ve yöneticilerin aynı zamanda şeffaflık ilkesince hareket edecekleri ifade edilebilir.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul iklimini *yüksek* düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Okul iklimine ilişkin algılarında *Profesyonel Öğretmen Davranışı* ve *Meslektaş Liderliği* boyutlarının daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. *Profesyonel Öğretmen Davranışı*, meslektaş yeterliğine saygıyı, öğrenciye adanmışlığı, öz değerlendirme yapabilmeyi, işbirliği içerisinde çalışabilmeyi ve destek verebilmeyi kapsamaktadır. *Meslektaş Liderliği* ise öğretmenleri profesyonel bir meslektaş olarak gören, beklentilerini ve performans kriterlerini net bir şekilde ortaya koyan, okul hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırken sosyal ihtiyaçları da önemseyen bir yönetime işaret etmektedir. Bu kapsamda *Profesyonel Öğretmen Davranışı* ve *Meslektaş Liderliği* boyutlarının görece yüksek ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinin, yeterliklerine ilişkin inançlarının, yöneticinin benimsediği tutumu ve iletişim yönteminin olumlu okul iklimi algısında öncelikli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Zira okul ikliminin esas unsuru okul içerisindeki ilişkilerdir (Çağlayan, 2014; Sezgin ve Kılınç, 2011; Kavgacı, 2010; Süpçin, 2000). Ayrıca bu iki boyutun yüksek düzeyde gözlemlenmesi öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde zevk alarak çalıştıklarını, öğrenci başarısının artırılması için gayret gösterdiklerini, okul yöneticilerinin ise farklı fikirlere açık, ulaşılabilir olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Araştırma bulguları, okul yönetişimi ile okul ikliminin tüm alt boyutları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve *orta* düzeyli ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, okullarda paydaşların katılımı arttıkça, uygulamalarda eşitlik, adalet, hesap verebilirlik, şeffaflık göz önüne alındıkça okulların iklimi daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, yöneticileri daha ulaşılabilir ve açık fikirli bulduğu, öğrencilerin başarısını artırabilmek için yoğun gayretle çalıştığı ifade edilebilir. Olumlu okul iklimi olan okullarda başarı eğilimi daha yüksek olmaktadır çünkü bu okullarda öğretmenler öğrencilerin başarabileceklerine ilişkin yüksek inanca sahiptir. Freiberg (1999) olumlu okul ikliminin okul etkililiğini ve öğrenci başarısını artırdığını saptamıştır. Aynı doğrultuda Akbaba ve Erdoğan (2014) olumlu bir okul ikliminin hem çalışanların iş motivasyonunu artırdığı hem de akademik başarının yükselmesinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler başarılarını artırabilmek adına gayretle çalışmaktayken veliler öğrencilerinin takipçisidir. Bunun yanı sıra hem öğrenciler hem de öğretmenler sosyal olarak destek hissetmektedir. Çalışma bulgularından anlaşılmaktadır ki okulda katılımın, şeffaflığı ve hesap verebilirliğin sağlanması ile öğretmenler, öğrenciler ve veliler hedeflerin gerçekleşmesi için daha yoğun çaba sergilemektedir. Okuldaki uygulamaların şeffaflığı ve hesap vermeye hazır yöneticilerin varlığı okula karşı duyulan güveni artırmaktadır.

Okulda izlenen yönetim politikaları ve liderlik biçimi, okul iklimi üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Hoy ve Clover, 1986). Başarılı yönetim, katılım için fırsatlar sunarak ve okulun toplumsal rolünün önemini vurgulayarak okul iklimini olumlu kılacaktır. Bu doğrultuda okul yönetişiminin hayata geçirilmesinde, okul yöneticilerinin sergileyecekleri tutum büyük önem kazanmaktadır. Littrell, Billingsley ve Cross (1994) ve Tahaoğlu'nun çalışmalarında (2007) okul yöneticisinin, öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde önemli düzeyde etkisi olduğu, yöneticilerini destekleyici olarak tanımlayan öğretmenlerin, yaptıkları işi daha anlamlı ve okul ortamını verimli ve güdüleyici buldukları saptanmıştır. Fultz (2011) yöneticinin iş birliğine odaklanması ve katılıma destek vermesinin öğretmenlerin okul iklimi algısında fark oluşturduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Johnson ve Johnson (1993) veli, öğrenci ve öğretmenlere sorumluluk veren paylaşıma açık bir yönetim ile okul ikliminin olumlu olacağını belirtmiştir. Spicer (2016) ise veli ve okul toplumunun katılımının sağlanmasının okul iklimini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu bulguyu destekler şekilde Ertem (2015) ailelerin okul iklimi algısı ile okula katılımları arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamıştır.

Çalışmada son olarak okul yönetişiminin, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Okul ikliminin %33'ü okul yönetişimi boyutlarıncı açıklanmaktadır. *Hukuka Bağlılık* ve *Katılım* boyutları anlamlı birer yordayıcıdır. *Hukuka Bağlılık* boyutu, hesap verebilirlik, eşitlik ve adalet ilkelerini temsil eden uygulamalara işaret etmektedir. Öğretmenlerin okullarında aradığı temel nitelik adalettir (Yılmaz, 2006). Okul yönetiminin görev dağılımında, uygulamalarda, değerlendirme ve ödüllendirmede adil bir tutuma sahip olması okul iklimi algısını olumlu yönde etkilemektedir (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014). Bu bulguyu destekleyen çalışmalardan Ertan-Kantos ve Balcı (2011) öğrenci başarısında en önemli faktörlerden biri olarak ele aldığı olumlu okul ikliminin oluşmasında öncelikle sorumluluğun yöneticilerde olduğunu ve yöneticilerin hesap verebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Spicer'in (2016) okul ikliminin belirlenmesinde okul yöneticilerinin etkisini inceleyen çalışmasında ise okul toplumuna katılım imkanı sunulmasının olumlu okul iklimi algısındaki rolüne dikkat çekilmiştir.

Şeffaflık boyutunun ise okul iklimini yordamada anlamlı bir değişken olmadığı görülmüştür ($t=1.656, p>.05$). Bu bulgu, alayazın ile örtüşmemektedir. Karaevli ve Levent (2014) okul yönetimde şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında şeffaflığın, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağladığı, etkili iletişim ve sürdürülebilir güven ortamının oluşması açısından olumlu yansımalarının olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada *Şeffaflık* boyutunun okul iklimini yordamaması beklenmedik bir bulgudur.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular, gerçekleşen okul yönetişiminin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını etkilediğini göstermektedir. Okul yönetişiminin ilkelerinin uygulanması bir başka ifade ile ilgili her aktöre katılım imkanı sunulması, öğretmenler, öğrenciler arasında ayrım yapılmaması, uygulamaların sebepleriyle birlikte açıklanması, sürecin birlikte değerlendirilmesi ve ulaşılamayan hedefler konusunda izlenebilecek yol haritasının birlikte kararlaştırılması, o okulda bulunan her bir öğretmen, öğrenci ve velinin kendisini değerli ve okul için önemli hissetmesini sağlayacaktır. Böylece her bir aktör öğretimin amacına ulaşması konusunda daha fazla sorumluluk almak isteyecektir. Öğretmenlerin öz yeterliklerine ve kolektif yeterliklerine olan inancının artması okul bağlılıklarını, motivasyonlarını ve performanslarını olumlu yönde etkileyecektir. Eğitim sisteminin nihai amacı okul etkililiğini artırmak ve öğrenci öğrenmesini en üst düzeyde sağlamaktır. Bu doğrultuda okul ikliminin olumlu olmasının ve olumlu ikliminin sağlanmasında okul yönetişiminin önemi daha net anlaşılabilir.

Araştırma bulgularına göre uygulamaya dönük olarak, okul yönetişimi eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesine yönelik planlamaların yapılması, yöneticilerin okul iklimini ve dolayısıyla eğitim çıktılarını nasıl etkileyebilecekleri konusunda çeşitli eğitimlerle bilinçlendirilmesi, eğitim bölgeleri içerisindeki kurul toplantılarının sadece kağıt üzerinden yürütülmemesi, bölgelerindeki paydaşların düzenli olarak bir araya geldikleri toplantıların ilgili birimlerce ciddiyle takip edilmesi, bu konuda taşra teşkilatıyla yetki paylaşılması, her bir aktörün kendisini ilgilendiren alanda katılımının teşvik edilmesi, öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik teşviklerin uygulanması ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları ve bilimsel toplantılara katılmaları konusunda desteklenmeleri önerilebilir.

Araştırmacılara yönelik olarak, okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiye ilişkin daha zengin bilgilerin elde edilebilmesi için yönetici, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda çalışma yinelenabilir. Diğer okul kademelerinde ve okul türlerinde yürütülecek çalışma farklı değişkenlerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir. Özellikle ara eleman yetiştirme misyonu taşıyan meslek liselerinde yürütülecek çalışmalarla sektör-okul arasındaki ilişkinin incelenmesi mümkün olabilir. Öğrencilerin akademik performansı, özel sektör memnuniyeti, mezun öğrenci görüşleri gibi değişkenler incelenerek okul yönetişiminin ve okul ikliminin eğitim çıktıları üzerindeki rolü araştırılabilir.

Kaynakça

- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *The Journal of Academic Social Science*, 5, 211-227.
- Arslan Durmuş, S. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin idareye karşı hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Arslan, M. S. (2016). *Özel ve devlet okullarının yönetim özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 15-30.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Backmen, E. ve Trafford, B. (2007). *Okulların demokratik yönetişimi*. Strasbourg Cedex: Avrupa Konseyi Yayınları.
- Balachandran, M., ve Thomas, I. (2007). Dimensions of organizational climate. *The Psychospace*, 1(1), 27-36.
- Başığit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bekkers, V., Dijkstra, G., Edwards, A., ve Fenger, M. (2007). *Governance and the democratic deficit: assessing the democratic legitimacy of governance practices*. London: Routledge.
- Boadua, N., Milondzo, K. ve Adjei, A. (2009). Parent community involvement in school governance and its effects on teacher effectiveness and improvement of learner performance. *Educational Research and Reviews*, 4(3), 96-105.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A. ve Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507-535.
- Bulach, C. ve Malone, B. (1994). The relationship of school climate to the implementation of school reform. *ERS Spectrum*, 12(4), 3-8.
- Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93, 1045-1057.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dellar, G. B. (1998). School climate, school improvement and site-based management. *Learning Environments Research*, 1(3), 353-367.

- Demirkıran, Ö., Eser, H. M. ve Keklik, B. (2011). Demokrasinin tabana yayılması, yönetimde şeffaflık ve hesap verebilirlik bağlamında bilgi edinme hakkı kanunu. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2), 169-192.
- DeWitt, P. ve Slade, S. (2014). *School climate change: How do i build a positive environment for learning?*. Alexandria, VA: ASCD.
- Doğan, D. (2015). *Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Drucker, P. F. (1999). *Management challenges for the 21st century*. New York: HarperCollins Publishers.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-18.
- Ekvall, G. ve Ryhammar, L. (1998). Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish university college. *Creativity and -Innovation Management*, 7, 126-30.
- Ellis, T. I. (1988). *School climate*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291154.pdf> adresinden erişildi.
- Elmore, R. F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134-142.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesapverebilirlik politikaları: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdağ, C. ve Karadağ, E. (2017). Öğretmenler ve okul müdürleri perspektifinden okul hesap verebilirliği politikaları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 459-496.
- Ertan-Kantos, Z. ve Balcı, A. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10(20), 107-138.
- Ertem, H. Y. (2015). *The relationship between parents' perceptions of school climate and their involvement in school / Velilerin okul iklimi algısı ve onların okulda katılımı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- European Commision. (2001). *European governance a white paper*. Brüksel: European Commision.
- Finn, R. H. (1972). Effects of some variations in rating scale characteristics on the means and reliabilities of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 32(2), 255-265.
- Freiberg, H. J. (1999). Introduction. H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* içinde (s. 1-10). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Fultz, D. M. (2011). *Principal influence on school climate: A networked leadership approach* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, USA.
- Geçkil, T. ve Tikici, M. (2015). Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirme çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 48(4), 41-78.
- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim*, 186, 38-55.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. bs.). Boston: Pearson.
- Gonder, P. O. Ve Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Hallinger, P. ve Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191. doi:10.1080/0924345980090203
- Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

- Hernandez, T. J. ve Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. ve Bayrak C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68. doi:10.17569/tojqi.288852
- Hoy, J. K. ve Tarter C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: The handbook for change*. CA: Corwin.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. J. W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2. bs.). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K. ve Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K. ve Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20, 30-38.
- Hoy, W. K., ve Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Smith, P. ve Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 38(12).
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. London, UK: Sage.
- Hughes, W. ve Pickeral, T. (2013). *School climate and shared leadership*. New York, NY: National School Climate Center.
- Jacoby, J. ve Matell, M. S. (1971). Three-point likert scales are good enough. *Journal of Marketing Research*, 8(4), 495-500.
- John, M. C. ve Taylor, W. T (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1), 25-57.
- Johnson, W. L. ve Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and secondorder factor analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 53(1), 145-153.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Karaevli, Ö. ve Levent, F. (2014). Okul yönetiminde şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 89-108. doi:10.15285/EBD.2014409744
- Karataş, İ. H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: Yerel eğitim şûrâları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelley, R. G., Thornton, B. ve Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-24.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. bs.). New York: Guilford Press.
- Koene, B. A. S., Vogelaar, A. L. W. ve Soeters, J. M. M. L. (2002). Leadership effects on organizational climate and financial performance: Local leadership effect in chain organizations. *Leadership Quarterly*, 13, 193-215
- Lewin, K., Lippitt, R. ve White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climate'. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-290.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S. Ve Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.

- Litwin, G. H. ve Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Haward Business Press.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, 73-84. doi:10.1080/13603120701576241
- MEB. (1990). Milli eğitimi geliştirme projesi. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (1999a). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/49.html> adresinden erişildi.
- MEB. (1999b). *Milli Eğitim Bakanlığı müfredat laboratuvar okulu uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ilişkin yönerge*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meral Şahin, B. (2016). *Eğitimde yönetim: Okul çalışanlarının yönetim algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Nelson, J. R., Martella, R. M. ve Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 136-148.
- Özdemir, M. (2008). Eğitim yönetiminde yerleşme siyasaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(3), 153-168.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reback, R. (2008). Teaching to the rating: School accountability and the distribution of student achievement. *Journal of Public Economics*, 92, 1394-1415
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *JAMA*, 278(10), 823-832. doi:10.1001/jama.1997.03550100049038
- Salduz, E. (2013). *Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sarafidou, J. O. ve Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183.
- Scales., P. C. ve Taccogna, J. (2001). Developmental assets for school and life. *The Education Digest*, 66(6), 34-39.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2. bs.). Boston: Allyn and Bacpon.
- Sezgin, F. ve Kılınc, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Spicer, F. V. (2016). *School culture, school climate and the role of the principal* (Yayımlanmamış doktora tezi). Georgia State University, Educational Policy Studies, Atlanta, US.
- Stern, G. G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Suldo, S. M., McMahan, M., Chappel, A. ve Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health*, 4(2), 69-80. doi:10.1007/s12310-012-9073-1
- Süpcin, E. (2000). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000) School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.

- Sybouts, W. ve Wendel, F. C. (1994). *The training and development of school principals: A handbook*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Syvertsen, A. K., Flanagan C. A ve Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, 101, 2019-232.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). United States: Pearson Education
- Tahaoglu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tajasom, A., ve Ahmad, Z. A. (2011). Principals leadership style and school climate: teachers perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314 -333.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tarter, C. J., Bliss, J. R. ve Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Education Administration Quarterly*, 25(3), 294-308.
- Tekeli, İ. (1999). *Modernite aşılırken siyaset*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sisteminde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 75-82.
- Töremen, F. ve Kılıç, M. (2015). Okullarda yönetim: hesap verebilirlik ve şeffaflık önündeki engeller. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 271-281.
- Uçkan, Ö. (2003). *E-devlet, e-demokrasi ve Türkiye*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., ve Wolsey, T. D. (2009). The walls still speak: The stories occupants tell. *Journal of Educational Administration*, 47, 400-426. doi:10.1108/09578230910955818
- UNDP. (1997). *Governance for sustainable human development (Policy Paper)*. New York: UNDP.
- Vail, K. (2005). Create great school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(4), 4-11.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi: Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- World Bank. (1989). *Sub-Saharan Africa: From crisis to sustainable development*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (1994). *Governance: The World Bank experience*. Washington, DC: World Bank.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 739-756.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.