

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI



OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN DENETİME
YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Sakine SALLABAŞ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN

SAMSUN
2021

TEZ KABUL VE ONAYI

Sakine SALLABAŞ tarafından, **Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN** danışmanlığında hazırlanan “**Okul İklimi ile Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 7.6.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı		
	Üniversitesi		
	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Dr.Öğr.Üyesi Emre ER		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
	Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı		<input type="checkbox"/> Ret
Üye (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı		<input type="checkbox"/> Ret
Üye	Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı		<input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY
... / ... / ...
Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans/doktora/sanatta yeterlik tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

İmza

... / ... / 20...

Sakine SALLABAŞ

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : Okul İklimi ile Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 25.03.2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 25

Tek kaynak oranı : % 2 çıkmıştır.

İmza

... / ... / 20...

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN

ÖZET

OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN DENETİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sakine SALLABAŞ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans, Şubat/2021

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN

Bu araştırmanın amacı, okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu evrenden random olarak seçilen ve araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden 475 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilmiş olan “Okul İklimi Ölçeği” ile Gündüz, Elma ve Aslan (2018) tarafından geliştirilmiş olan “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve denetime yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim verilen kademe, branş ve mesleki değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de “t” testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) testi uygulanmıştır. Okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının denetime yönelik tutum düzeylerinin yordayıcısı olup olmadığını test etmek için regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek olduğu ve en yüksek ortalamanın başarı etkenleri alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bunu sırayla demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma alt boyutları izlemiştir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları incelendiğinde; denetime yönelik tutumlarının yüksek olduğu ve en yüksek olduğu boyutun denetim örgüte etkisi boyutu olduğu, bunu sırayla denetimin ilişkilere etkisi ve denetimin işgörene etkisi boyutlarının takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla denetime yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul iklimi boyutlarından liderlik ve etkileşim boyutunun öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Anahtar Sözcükler: Okul İklimi, Denetim Tutumu, Öğretmen

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE AND TEACHERS' 'ATTITUDES TOWARDS SUPERVISION

Sakine SALLABAŞ

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Master, February/2021

Supervisor: Assist. Prof. Dr. ASLAN

The purpose of this study is to determine the relationship between school climate and teachers' attitudes towards supervision. This study is designed as relational survey model which is one of the survey models. The universe of the study consists of teachers working in the district of Kadıköy in Istanbul in the 2020-2021 academic year. The sample of the study was determined as 475 teachers who were randomly selected from this population and accepted to participate in the study voluntarily. As a data collection tool in research; The "School Climate Scale" developed by Canlı, Demirtaş and Özer in 2018, and the "Attitude Scale towards Supervision", whose validity-reliability study was conducted in 2018 by Gündüz, Elma and Aslan, were used. The "t" test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test were applied to determine whether teachers' perceptions of school climate and their attitudes towards supervision differ according to age, gender, marital status, level of education, branch and occupational variables. Correlation analysis was conducted to determine the relationship between school climate and teachers' attitudes towards supervision. Regression analysis was used to test whether teachers' perceptions of school climate were a predictor of their attitude towards control. In the study, all results were tested bilaterally and the level of significance was accepted as at least 0.05. As a result of the study, it was determined that teachers' perception of school climate is high and the highest average is in the sub-dimension of success factors. Democracy and commitment to school, leadership and interaction, sincerity and conflict sub-dimensions followed in turn. When teachers' attitudes towards supervision are examined; It has been determined that their attitudes towards supervision are high and the dimension that they have the highest is the effect of supervision on the organization, followed by the effect of supervision on relationships and the dimension of supervision's effect on the employee. A positive and significant relationship was found between teachers' perceptions of school climate and their attitudes towards supervision. It has been concluded that leadership and interaction dimension, which is one of the dimensions of school climate, is a significant predictor of teachers' attitudes towards supervision.

Keywords: School Climate, Supervision Attitude, Teacher

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca hem ders döneminde hem de tez yazım sürecinde, eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitimime ve araştırma yeteneği geliştirmeme katkı sağlayan, bilgisi ve tecrübesi ile her zaman yol gösteren değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN'a sonsuz saygılar ve teşekkürler sunarım. Eğitim sürecimde hem dersleriyle hem de yayınlarıyla çalışmama ışık tutan değerli hocalarım Prof. Dr. Cevat ELMA, Doç. Dr. İbrahim GÜL, Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ'e ve tüm bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Bana her gün yeni şeyler keşfetmeyi sevdiren, öğrenmekten ve öğretmekten yorulmayan canım babam Dr. Osman Coşkun'a, insanları sevmeyi ve insanlığa hizmet etmeyi öğreten canım annem Ümmügülsüm Coşkun'a sonsuz teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen, her koşulda yanımda olan sevgili eşim Prof. Dr. M. Eyyüp Sallabaş'a, yaşama sevincim ve mutluluğum olan canım oğullarım Hamit, Yahya ve Mahmut'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Geleceğimiz olan çocuklarımız için fedakarlıkla çalışan, okul öncesi eğitime gönül vermiş tüm meslektaşlarıma saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Sakine SALLABAŞ

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGULUK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayılıtlar)	5
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Okul İklimi Kavramı	7
2.1.1. Örgüt İklimi	7
2.1.2. Örgütsel İklim Türleri	8
2.1.3. Okul İklimi	11
2.2. Denetim Kavramı	14
2.2.1. Denetim Türleri.....	15
2.2.2. Denetim Modelleri	16
2.2.3. Eğitim Kurumlarında Denetim	19
2.3. İlgili Araştırmalar	21
2.3.1. Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar.....	21
2.3.2. Denetim ile İlgili Araştırmalar.....	23
3. YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırmanın Modeli.....	25
3.2. Evren ve Örneklem.....	25
3.2. Veri Toplama Aracı	27
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu	27
3.2.2. Okul İklimi Ölçeği	27
3.2.3. Denetime İlişkin Tutum Ölçeği	29

3.3. Veri Toplama İşlemi.....	30
3.3.1. Dağılım Durumları.....	30
3.4. Verilerin Analizi.....	31
4. BULGULAR	33
4.1. Araştırmanın Sürekli Bağımsız Değişkenine (Okul İklimi Ölçeği) İlişkin Bulgular	33
4.2. Araştırmanın Süreksiz Bağımsız Değişkenlerine Göre Okul İklimi Ölçeği Aritmetik Ortalamalarına Göre yapılan Hipotez Testi Sonuçları	34
4.3. Araştırmanın Sürekli Bağımlı Değişkenine (Denetime İlişkin Tutumlar) İlişkin Bulgular	46
4.4. Araştırmanın Süreksiz Bağımsız Değişkenlerine İçin Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Aritmetik Ortalamalarına Göre yapılan Hipotez Testi Sonuçları.....	48
4.5. Okul İklimi ve Denetime İlişkin Tutum Ölçekleri Arasındaki İlişkiler.....	59
4.6. Okul İklim Ölçeğinden, Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutum Ölçeğini Puanlarının Tahminine İlişkin Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	59
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	63
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	63
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	63
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	66
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	67
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	68
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	68
5.7. ÖNERİLER.....	69
5.7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	69
5.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	70
KAYNAKÇA.....	71

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt :Aktaran
ANOVA :Varyans Analizi
Ç : Çalışma Grubu
K : Kontrol Grubu
S : Standart Sapma
 \bar{X} :Ortalama Puan
MEB:Milli Eğitim Bakanlığı



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	26
Tablo 3.2. Okul İklimi Ölçeğinin Aralık Değerleri.....	30
Tablo 3.3. Sürekli Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	31
Tablo 4.1. “Okul İklimi Ölçeği ” Alt Boyut Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	33
Tablo 4.2. “Okul İklimi Ölçeği” Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	34
Tablo 4.3. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	35
Tablo 4.4. Yaş Değişkenine Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA).....	35
Tablo 4.5. Yaş Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” “Demokratikleşme ve okula Adanma” ve “Başarı Etmenleri” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları	36
Tablo 4.6. Araştırma Grubunun Medeni Durum Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	37
Tablo 4.7. Branş Değişkenine Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA).....	38
Tablo 4.8. Branş Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	39
Tablo 4.9. Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)	40
Tablo 4.10. Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	41
Tablo 4.11. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)	43
Tablo 4.12. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları	44
Tablo 4.13. “Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Ölçeği ”Toplam ve Alt Boyut Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	46
Tablo 4.14. “Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeğinin” Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	47

Tablo 4.15. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	48
Tablo 4.16. Yaş Değişkenine Göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)	49
Tablo 4.17. Yaş Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	50
Tablo 4.18. Araştırma Grubunun Medeni Durum Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları ...	51
Tablo 4.19. Branş Değişkenine Göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)	51
Tablo 4.20. Branş Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	52
Tablo 4.21 Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA).....	53
Tablo 4.22. Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.23. Kıdem Değişkenine Göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)	55
Tablo 4.24. Kıdem Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.25. Okul iklimi ve Denetime İlişkin Tutum Ölçeklerinin Toplam ve Alt boyutları arasındaki ilişkiler	59
Tablo 4.26. Regresyon Analizi Sonuçları-“Okul İklimi ölçeği Alt Boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam	59
Tablo 4.27. Regresyon Analizi Sonuçları-“Okul İklimi ölçeği Alt Boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Denetimin Örgüte Etkisi	60
Tablo 4.28. Regresyon Analizi Sonuçları-“Okul İklimi ölçeği Alt Boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Denetimin İşgörene Etkisi.....	61
Tablo 4.29. Regresyon Analizi Sonuçları-“Okul İklimi ölçeği Alt Boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Denetimin İlişkilere Etkisi	61

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Örgütlerin kişiler üzerindeki etkisini, örgütte yer alan insanların tutum ve davranışlarını, bu davranışların sonuçlarını, birçok açıdan incelemek üzere 1960'lı yıllardan günümüze kadar birçok araştırmacı "örgüt iklimi" kavramı üzerinde çalışmıştır (Öge,2002). Örgüt iklimi, örgütlerin kişiliği olarak da ele alınabilir. Nasıl ki bir insanın kişiliği onu diğer insanlardan farklı kılıyor ise örgüt iklimi de örgütleri farklılaştıran ve örgütteki insanların tutum ve davranışlarını yönlendiren faktörlerin bütünüdür (Hoy, 1990).

Yaşadığımız yüzyılda bilginin yenilenme hızı her geçen gün artmakta, bununla birlikte eğitimde de yenilikler hızla yayılmaktadır. Eğitim alanındaki birçok araştırma okulların etkililiğini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen faktörleri incelemektedir. Eğitime yönelik araştırmaların yine birçoğu eğitim kurumlarında çalışan insanların bireysel özelliklerinin ve birlikte iş yapma şekillerinin ortaya çıkardığı farklı sonuçlar üzerinde durmaktadır. Örgütler de ortak bir amaç için bir araya gelmiş insanların birlikte iş yapma gücünü ortaya çıkaran ve örgütü oluşturan kişiler arasındaki ilişkilerin önem arz ettiği sistemlerdir (Dinler, 2008).

İnsanların bir amaç için bir araya gelmesinden oluşan örgütler eğitim alanında da karşımıza "okullar", örgüt iklimi ise "okul iklimi" olarak çıkmaktadır.. Okullardaki eğitimin kaliteli ve verimli olması, toplumun her kesimini ilgilendiren ve ülkenin gelişmişlik düzeyine etki eden önemli bir konudur. Okul çağındaki çocuklar ve gençlerin çok yönlü gelişiminin sağlanması konusunda aileden sonra ikinci en önemli etken okuldur. Okul iklimi, okulu diğer okullardan ayıran ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen iç özelliklerin hepsinin yansımasıdır (Özdemir, Sezgin, Karip ve Erkan, 2010). Okulda hissedilen duygunun oluşmasına; çalışanların davranışları, öğretmenlerin çocuklarla ve diğer çalışanlarla iletişim şekilleri, kullanılan sözel ve sözel olmayan dil, yöneticilerin öğretmenler ve öğrencilere yönelik tutumları etki eder. Okul iklimi de okuldaki insanların okulla ilgili genel duygu ve düşüncelerini anlatan bir kavramdır (Şişman, 2002). Bir okulda çocuğu eğitim alacak aile ya da o okulda çalışacak bir öğretmen için okul iklimi çok önemlidir. Okul iklimi kavramı, bazen okul

ortamının eğitime katkısı iken bazen de okulun insan kaynağının verimli hale getirilmesini sağlayan, yönetimin etkili olması ve denetimlerin okulun gelişimi için fırsat olarak görülmesini sağlayan önemli bir faktördür. Okul iklimi kavramı, okuldaki tüm çalışanların kurumdaki çalışma ortamı ile ilgili görüşlerini ifade eder. Ayrıca okulda bulunan insanların örgütlerini algılama düzeylerini ve çalışmalarını etkileyen önemli bir etkidir (Çalık ve Kurt, 2010). Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin okul iklimi algıları ele alınırken çeşitli alt boyutlar içerdiği de gözlenmiştir. Okul ikliminin alt boyutları demokratiklik ve okula adanma boyutu, liderlik ve etkileşim boyutu, başarı etkenleri boyutu, samimiyet boyutu ve çatışma boyutudur (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018).

Denetim, davranışları kamunun faydası gözetilerek kontrol etme sürecidir ve kurumda çalışanların iş yapma süreçlerinin gözlemlenmesine, eksiklerinin tespit edilip giderilmesine yönelik önlemler alınmasını, durum tespiti yapılmasını, işlerin daha iyi yürütülmesi için gerekli olan yeniliklerin geliştirilmesini sağlar (Taymaz, 2013). Denetimin amacı hedeflenen kazanımlara ne kadar ulaşabilir durumda olduğunu ortaya koymaktır. Her kurumun belirli hedefleri ve onları bu hedefe ulaştıracağını düşündükleri bir yol haritaları, yani planlamaları vardır. Bu planlama doğrultusunda işler ve çalışanlar organize edilir. Personel alımından, görev dağılımına, ücretlendirmelerden, fiyatlandırmaya kadar birçok yönetsel unsur bu plana hizmet edecek şekilde organize edilir. Ancak örgütler insanlardan oluşur ve tıpkı canlı organizmalar gibi öngörülemeyen unsurlar barındırabilirler. Süreç içinde plandan sapmalar ve dolayısıyla hedeften uzaklaşmalar olabilir. İşte bu noktada denetim örgütün hedeflerine ulaşma yolunda hangi aşamada olduğunu, rotadan ne kadar uzaklaşıldığını ortaya koyma ve kurumun yönünü yeniden hedefe doğrultma için gerekli tedbirlerin neler olduğunu belirleme konusunda büyük önem arz eder.

Denetim kavramı daha önceleri durumu tespit etme ve raporlama işi olarak algılanmakla birlikte, zamanla değişerek; düzeltme, geliştirme, değerlendirme neticesinde ortaya çıkan eksikleri giderme, hedeften sapma yaşanmasını önleme, daha iyi sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olma gibi amaçlar da denetimin kapsamında yer almıştır (Başar, 2004). Denetim özellikle geliştirici yönü nedeniyle eğitim örgütlerinin de vazgeçilmez unsurlarından biridir. Çünkü toplumun ve insanların gelişim süreçlerini doğrudan etkileyen, okullarda uygulanan eğitimin, olumlu yönde gelişmesi ve yeniliklere ayak uydurabilmesidir. Öğretmenlik mesleği de eğitimdeki yenilenmeyi

takip edip gelişen imkânları eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için kullanmayı gerektirmektedir. Günümüzde her gün yeni eğitim kuramları, yeni eğitim modelleri oluşturulmakta, her ders için farklı öğretim yöntemleri kurgulanmaktadır. Dijital çağın sağladığı imkanlarla bu yeni geliştirilen yöntemler dünyanın her yerindeki eğitimcilere aynı gün ulaştırılabilmektedir. Bu gelişmeler doğrultusundan öğretmenlerin yenilikleri takip etme imkanı artmışken hala öğrencilerin birçoğu da eşit eğitim olanaklarına ulaşamamaktadır. Dev bir bilgi havuzunu andıran dijital ve basılı yayınlar olmakla birlikte tüm bu yeniliklerin hangisinin kendi öğrencileri için doğru olduğunu ya da bu değişime nasıl ayak uydurulacağını düşünen birçok eğitimci bulunmaktadır.

Denetim eğitim-öğretim süreçlerini ve tüm aşamaları makro açıdan değerlendirerek, hem eğitim kurumlarına hem de eğitimcilere doğru yol haritasını oluşturmalarında yardım eden en önemli unsurdur. Eğitim kurumunun başarılı olduğu konuları, geliştirmesi gereken yönlerini ve güncellemesi gereken hedeflerini ortaya çıkaran ana faktör denetimdir. Bununla birlikte eğitimin temel ilkelerine bağlı kalarak öğretmenlerin de kendilerini sürekli yenilemeye ve böylece üretkenliklerini artırmaya ihtiyaçları vardır. Bu yönüyle öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı rehberlik ve danışmanlığı verimli şekilde sağlayacak denetim sistemlerini etkin tutmak önemlidir. Üstüner'e (2006) göre bir birey ya da objeye ilişkin tutumun ne olduğunu bilmek uyarana karşı davranışın ne olacağını da belirlemektedir. Bu durumda öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının belirlenmesi denetime yönelik davranışları hakkında da bilgi verecektir. Denetimler eksiklerin giderilmesi, yeni uygulamaların geliştirilmesi ve bu süreçte öğretmenlere tecrübe aktarımı yapılması yönüyle eğitimin gelişimi için önem arz eder.

Okul iklimi öğretmenlerin okuldaki çalışma şartlarını, tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Okul ikliminin öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarına etki edip etmediğini belirlemek üzere, okul iklimi özellikleri ile denetime yönelik tutum arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada okul ikliminin alt boyutlarıyla birlikte öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile ilişkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem ve öğretmenlik yaptıkları kademe değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem ve öğretmenlik yaptıkları kademe değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin okul iklimini algılamaları, onların denetime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Alan yazında okul iklimi kavramı birçok farklı yönüyle hem öğretmen hem öğrenci hem de veli görüşleri dikkate alınarak farklı şekillerde incelenmiştir. Okul ikliminin eğitim ve yönetimle ilgili birçok konuya etkileri ve ilişkisi de araştırmalara konu olmuştur. Okul ikliminin olumlu yönde geliştirilmesi hem okuldaki eğitimin kalitesini hem de çalışanların verimliliğini etkilemesi nedeniyle önem arz etmektedir. Olumlu okul iklimine sahip okullar etkili okulların birçok özelliğini taşımaktadır (Balcı, 1993). Bunun yanında olumsuz okul iklimine sahip okullarda da çalışanların işten soğuması, iş doyumunun düşmesi ve üretkenliğin yitirilmesi gibi eğitimi olumsuz etkileyecek çokça faktör belirlemektedir (Welsh, 2000).

Denetim kavramı ise çok sayıda çalışmaya konu olmasıyla birlikte çoğunlukla denetçilere yönelik algı ve tutumlar ölçülmüştür. Bu çalışmada daha yeni bir yaklaşımla denetçilere değil bütünsel olarak denetime yönelik tutum incelenmiştir. Son yıllarda yeni denetim yaklaşımlarının uygulanmaya başlanması, okulların denetim

stillerin değişime uğraması, okullarda denetimin önemini artırmıştır. Çok yönlü denetim uygulamalarının eğitime katkı sağlayabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin denetime yönelik tutumu da daha önemli hale gelmiştir.

Alan yazında okul iklimi ile denetime yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaların sınırlı olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Çalışmanın bu yönüyle alan yazına katkıda bulunması beklenmekte ve özellikle denetime ilişkin tutum konusunda yeni araştırmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Elde edilen bulguların öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine okul ikliminin ve denetime yönelik tutumun olumlu yönde geliştirilmesi konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgular bu alanda yapılacak olan diğer çalışmalara da katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlar)

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarının onların görüşlerini doğru olarak yansıttığı kabul edilmiştir.
2. Seçilen araştırma yöntemi bu çalışmanın amacına uygundur.
3. Öğretmenlerin okul iklimini algılamaları ve denetime ilişkin tutumları bilimsel olarak ölçülebilen kavramlardır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesinde 2020-2021 öğretim yılında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, verinin toplandığı tarihler arasında, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile sınırlıdır.
3. Araştırma; konuyla ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.
4. Araştırma; kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul İklimi: Okulda yer alan tüm bireyler biriyle iletişimleri neticesinde oluşan ilişkiler ve bu ilişkilerin algılanış şeklidir (Çolak, 2016).

Denetim: Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkân ve şartlar dikkate alınarak, yasal

çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir (MEB, 2016).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; örgüt iklimi, okul iklimi, denetim ve denetim tutumu kavramlarına yer verilmiştir.

2.1. Okul İklimi Kavramı

İklim sözlük anlamı olarak hava olayları sonucunda oluşan etkilerin, uzun yılların ortalamasına dayanan durumunu ifade eder. Bununla birlikte iklim bir yerdeki genel havayı ve eğilimi açıklamak için de kullanılır. Örgüt iklimi ise örgütteki genel havayı ve eğilimi çalışanların nasıl algıladıklarının ortaya koymaktadır. Örgüt iklimi, örgüt yapısını, örgütteki liderlik stillerini, örgütte çalışanların işe dönük duygularını ve tutumlarını etkiler (Aytaç, 2003). Örgüt ikliminin eğitim örgütlerinde değerlendirilmesi sonucunda okul iklimi kavramı oluşmuştur. Okul iklimi öğretmenler ve okulda çalışan tüm bireylerin, okulda eğitim alan öğrencilerin ve tüm okul topluluğunun öznel deneyimlerinin bütünüdür. Okul iklimi, eğitim örgütünün tüm üyeleri arasındaki ilişkileri ve okulda ağırlıklı olarak hissedilen havayı ifade eder (Terzi, 2018). Okul iklimi, okul kavramının varoluşundan buyana her daim algılanmış ve hissedilmiş olsa da ancak 1960'lı yıllarda örgütsel iklime yönelik çalışmaların yürütülmeye başlamasından sonra ölçülebilir ve analiz edilebilir görülmeye başlanmıştır. Bu nedenle okul ikliminin incelenmesi ve açıklanmasında örgüt iklimi yaklaşımından yola çıkılmaktadır.

2.1.1. Örgüt İklimi

İnsanların bir arada hareket ettikleri, ortak bir amaç ve fayda güderek birlikte oluşturdukları yapılar örgütleri oluşturur. Mal ve hizmet sektöründe rol alan özel kurumlar, devlet kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları örgüt yapısının formal olarak gözlemlenebileceği kurumlar arasındadır. Eğitim kurumları da örgüt yapısını bütünüyle ihtiva etmesi bakımından eğitim örgütleri olarak ele alınıp örgütü geliştirmeye dair çalışmalarda yer bulmuştur. Bireylerin ortak amaçlarına ulaşmak için yürüttükleri çalışmalarda ve yerine getirdikleri işlerde, ortak bir örgütsel davranış kalıbı benimseyerek örgüt kültürü inşa etmelerine ve uyum içinde çalışarak birlikte oluşturdukları ortamın etkisine örgüt iklimi denir (Eriş, 2012). Örgüt iklimi tüm örgütlerde hissedilen genel havayı ifade etmekle birlikte çalışanların örgüte dair duygu ve tutumlarının da yansımalarını oluşturur.

Bilir (2005) örgüt ikliminin oluşumunu "Gücün hiyerarşik düzeylerde ve

birimler arasındaki dağılımı, ücret ve terfi politikaları, işin yapısı, koşulları, iletişim ve bilgi sistemi iklimin unsurlarıdır. Örgütteki nesnel gerçekler ile bireylerin bunu algılamaları örgütsel iklimi oluşturur.” şeklinde tanımlamıştır. Örgütte çalışanlar arasındaki görev ve yetki dağılımları, yönetimin bu hiyerarşideki tutumu örgütteki genel iklimi etkileyen unsurlardandır. Örgütün yapısı, örgütte yer alan bireylerin davranışlarını etkiler ve sınırlar (Dinler, 2008). Örgütte kabul gören davranışlar, çalışanların yönetime ve birbirlerine karşı genel tutumları, hem örgüte katılan bireyleri yönlendirmekte hem de kabul görmeyecek tutum ve davranışları belirterek bireysel sınırları oluşturmaktadır. Örgütte uygulanan ödül sistemi, yaptırımlar ve ücretlendirmeler çalışanları etkilemekte ve çalışanları etkileyen bu faktörler de örgütsel iklimin yönünü belirlemektedir.

Örgüt iklimi, örgütteki çalışanlar üzerinde etkili olan ve çevresel faktörleri de kapsayan bir kavramdır (Buluç, 2013). Örgütte yer alan bireylerin tamamı örgüt ikliminin hem oluşturucusu hem de sonuçlarından etkilenen taraflardır. Örgüt iklimi hem örgütte çalışanlar hem de örgütün hizmet verdiği, iletişimde olduğu bireyler tarafından algılanır. Örgüt hem yakın çevresiyle hem de tüm toplumla çeşitli boyutlarda iletişim hâindedir. Örgütteki insanları bir araya getiren temel amacın toplumda gördüğü değer, örgüt amacının toplum için önemi örgüt iklimine önemli ölçüde etki eder. Örgütte yer alan bireylerin ortak amaçları kabul etmesi ve içselleştirmesi örgüt iklimini etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2000).

Örgütleri birbirinden ayıran faktörlerden biri olan örgüt iklimi, çalışanlar arasındaki iletişimin ve kurulan bağların kalitesini, yönetim süreçlerini kapsamaktadır. İletişim ağının kuvvetli olması, toplantıların düzenli ve verimli şekilde düzenlenmesi örgütlerin koordinasyonu için önemlidir. Örgütte çalışmaların verimsiz hâle gelmesi, örgütün güç kaybetmesi durumu çoğunlukla iletişimsizlik kaynaklı nedenlerden ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2006). İletişimin bu etkisi örgüt iklimine de yön vermektedir. Örgüt iklimi, örgütte göreve yeni başlayan çalışanlar tarafından da açıkça fark edilir ve kısa sürede benimsenir (Karadağ, 2008).

2.1.2. Örgütsel İklim Türleri

Örgüt iklimi her örgütte farklı şekil ve yönlerde gelişim göstermektedir. Kurumun çalışma amaçları, ilkeleri, yönetim şekilleri ve diğer tüm etkenler örgüt

ikliminin farklılaşmasını sağlar. Bununla beraber örgüt iklimi bulunduğu çevrenin etkileriyle farklılaşmalar da gösterir. Örgütün çevresiyle uyumu ya da uyumsuzluğu örgüt ikliminde değişimler oluşturur (Aydın, 2014). Böylece her kurumda birbirinden farklı bir hava hâkim olur. Örgüt iklimi her ne kadar her kurumda diğerlerinden farklı olsa da bazı ortak noktalarda gruplanabilmektedir. Örgütler özellikleri bakımından yaşayan bir organizmaya benzer ve insanlar gibi örgütlerin de katı, sıcak ya da tutucu bir iklime sahip olabileceği söylenebilir (Özdemir, 2006).

Halpin ve Croft (1963), yaptıkları araştırmalarda örgüt iklimini altı farklı türde gruplamışlardır. Bu iklim türleri açık iklim, samimi iklim, babacan iklim, bağımsız iklim, kapalı iklim ve kontrollü iklimdir.

2.1.2.1. Açık İklim

Açık iklim öğretmen ve idarecilerin kolayca benimsediği, tüm çalışanlar arasında kademe farkı olmaksızın sağlıklı ilişkilerin olduğu iklim türüdür. Açık iklimin hâkim olduğu kurumlarda öğretmen ve yöneticiler okulun bir üyesi olmaktan gurur duyarlar (Taymaz, 2011). İş doyum ve moral düzeyleri yüksektir. Çalışanlar arasında bağlılık yüksektir ve insanların birbirine karşı anlayışla yaklaştığı bir çalışma ortamı mevcuttur. Çalışanlar arasında çatışma ve yapıcı olmayan tartışmalar çok görülmez. Kurumda görevli herkesin iş motivasyonu yüksektir ve birbirleriyle uyum içinde çalışmaktadırlar. Kurumda liderlik sadece idarecinin tekelinde bulunmaz. Öğretmenler de duruma ve ihtiyaca göre liderlik görevlerini üstlenebilirler. İdareci ve öğretmenler birbirine karşı yapıcı eleştirilerde bulunabilirler ve tüm süreçler idarecinin yönetim mahareti ve liderliği ile kontrolü altındadır (Peker, 1993).

2.1.2.2. Bağımsız iklim

Bağımsız iklimde okul müdürünün işleyişi sağlıklı şekilde yürütmek adına okulda koyduğu çeşitli kurallar ve kaideler vardır. Kurallara uyulması beklenir ve takip edilir. Ancak okul müdürü öğretmenlerin çalışmalarına çokça müdahalede bulunmaz. Kuralların görevi öğretmenleri sınırlamak değil işlerini kolaylaştırmaktır. Öğretmenler ortak amaçlara ve hedeflere ulaşılması için birlikte çalışırlar (Peker, 1993).

Çalışanların arasında oluşmuş küçük gruplaşmalar vardır. Ancak bu, tüm çalışanların birlikte uyum içinde çalışmasına engel teşkil edecek gruplaşmalar değildir. Çalışanların motivasyonu yüksektir. Öğretmenler kırtasiyecilik gerektiren biçimsel işlerle uğraştırılmaz (John ve Taylor, 1999).

2.1.2.3. Kontrollü İklim

Bu iklim türünde öğretmenler kurallar ve emirlerle idareci tarafından sürekli kontrol altında tutulurlar. Öğretmenlerin sosyal ilişkiler kurmalarına ve aralarında samimi bir iletişim kurmasına imkân yoktur. Yönetim sistemi iş ve görev odaklıdır. Kontrollü iklimde çalışanların birbiriyle yardımlaşma ve arkadaşlık düzeyleri çok düşüktür, bu nedenle motivasyon düzeyleri de açık iklime göre daha düşüktür (John ve Taylor, 1999). Çalışanlar sürekli olarak işlerde başarılı olmakla meşguldür ve işlerin içindedir. Okul yöneticisi öğretmenlerin kanaatlerini dikkate almaz çünkü sadece kendi koyduğu kuralların ve kendi yöntemlerinin doğru olduğunu düşünür (Peker, 1993).

2.1.2.4. Samimi İklim

Samimi iklimin hâkim olduğu kurumlarda çalışanlar arasına normalden fazla bir arkadaşlık ve yakın ilişki ortamı vardır. Müdür yöneticiden ziyade öğretmenlerden biri gibi davranır ve hiyerarşi etkin değildir. Yönetici işlerin yanlış yapılması durumlarında dahi aşırı düzeyde anlayışlıdır (Peker,1993). Okul müdürü işlerin başarıyla yürütülmesi pahasına okuldaki samimi ortamın devam etmesi için gayret eder.

Öğretmenlerin birçoğu asıl işlerini yeterli düzeyde yapmazlar. İşini başarıyla yürüten öğretmenler ise bu durumdan ve yöneticinin tutumlarından rahatsızdır. Okuldaki samimiyet ortamından dolayı çalışanlar her zaman neşelidir ancak işler asla tam yürütülememektedir.

2.1.2.5. Babacan İklim

Babacan iklim yöneticinin hem çalışanların sosyal ihtiyaçlarını karşılamayı amaçladığı hem de işlerin başarıyla yürütülmesini hedeflediği iklim türüdür. Ancak yönetici bunu başarıyla sağlayamaz. Bu iklim kısmen kapalı iklime benzeyen bir iklim türüdür (John ve Taylor, 1999). Babacan iklimde öğretmenler birlikte verimli bir çalışma yürütemezler. Küçük gruplara bölünerek çalışırlar ancak ekip çalışmaları da verimli ve uzun süreli olmaz. Çünkü idareci ekip çalışmasını teşvik etmekte ve süreci yönetmekte yetersizdir. Okul müdürü onların yerine her kararı almaya ve her işe dâhil olmaya çalışır. Tıpkı bir baba gibi tüm çalışanların neyi nasıl yapacaklarını söyleme çabası içindedir. Okuldaki her konuyu her işi bilmek ve her işin doğru düzgün şekilde yapılmasını ister ancak beklentileri gerçekte olandan çok uzaktadır.

2.1.2.6. Kapalı İklim

Kapalı iklimin hâkim olduğu örgütlerde yönetici sürekli yapılması gereken işleri söyler ancak kendi davranışlarıyla ve çalışkanlığıyla onlara örnek olamadığı için çalışanların da iş motivasyonu her zaman düşük düzeydedir. Kurum oldukça durağandır, çalışanlar ne işten ne de sosyal ihtiyaçların giderilmesinden beslenemezler. Bu iklimde çalışanlar arasında iletişimsizlik ve tartışmalar yüksek düzeydedir. Kapalı iklimin görüldüğü kurumlarda çalışanlar arasında yakın iletişim ve samimiyet yoktur (John ve Taylor, 1999).

Yönetici katıdır ve anlayışlı değildir. Çalışanlarla iş ya da kişisel konularda paylaşımlarda ve fikir alışverişinde bulunmaya kapalıdır. Yönetici emredici bir tutum sergiler ve tüm çalışmaların kendi kararları doğrultusunda yapılmasını bekler (Peker, 1993). İdareci sürekli önemsiz konular üzerinde durur ve işten kaynaklı olmayan gereksiz bir yorgunluk ve bezginlik hâli vardır. Çalışanlar sorumluluk almazlar ve birçoğu başka bir kuruma geçmek veya iş değiştirmek niyetini taşırlar.

2.1.3. Okul İklimi

İnsanlar yetişme ve hayata hazırlanma döneminin büyük kısmını okulda geçirirler. Okulda alınan akademik eğitimin yanında bu sosyal çevrenin iklimi de insanın gelişimine etki eder. İklim, örgüt üyelerinin örgütü algılayış biçimidir (Şişman, 2007). Örgüt İklimi, bir örgütün genel atmosferini ifade etmektedir ve örgütte çalışanların davranışlarından ve ilişkilerinden meydana gelmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Okullar sağlıklı ve geliştirici bir okul iklimi oluşturabilirlerse okulda kurum kültürünün oluşması ve hedeflere ulaşılması kolaylaşır.

Ülkemizde ve dünyada çok farklı okul türleri ve kademeleri olmasına karşın okul ve öğretmen kavramlarının asırlardır değişmeyen bazı temel anlamları vardır. Okul eğitimi, nesiller arası bilgi ve tecrübe aktarımının metotlara dayalı olarak sağlanmasını temsil eder. Öğretmen ise kendisini öğretmeye adanmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimi için emek veren insanı temsil eder. Okul; öğretmenler, yöneticiler ve diğer tüm çalışanlar için başka kurumlara göre çok özel ve farklı bir yere sahiptir (Sezgin ve Kılınç, 2011). Okul ikliminin geliştirilmesi, sağlıklı okul ikliminin hâkim olması bu yönüyle toplumun gelişimine katkı sunması beklenen bir durumdur. Okul etkililiği ve verimliliğinin yükseltilmesi de okulda sağlıklı bir iklim oluşturulmasıyla doğru orantılıdır (Taymaz, 2009).

Okul iklimi, okuldaki idareci, öğretmenler ve öğrenciler arasında gelişen tüm etkileşimleri yönlendiren inançlar, sahip olunan değerler ve tutumlar bütünüdür

(Welsh, 2000). Kurumdaki çalışanların sahip olduğu erdemler, iş ahlakları, insanlarla ilişki kurma şekilleri okul iklimine etki etmektedir. Muhakkak ki çok sayıda bireyden oluşmuş bir eğitim örgütü olan okulda, içinde bulunan tüm insanların aynı değerlere sahip olması beklenemez. Ancak çoğunluğun benimsediği değerler okul ikliminin temel unsurlarının şekillenmesinde önemli rol oynar. Bir süre sonra okulun iklimi artık bu değerlerden beslenir hâle gelir. Okula yeni katılan bireyler bu iklimin etkisiyle bu ortak değerleri benimseme ya da uyum sağlama eğilimine yönelir. Okul iklimi, okuldaki tüm bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyen, okuldaki psikolojik iklimi göstererek her bir okulu diğerlerinden farklı kılan iç dinamiklerin tamamını kapsar (Şentürk ve Sağnak, 2012).

Okulda yardımlaşmanın, paylaşmanın ön planda olduğu bir iklim mevcutsa, okuldaki öğretmenlerin kendi aralarında çalışmalarını yürütme konusunda yardımlaşmayı sürdürdüğü gözlemlenebilir. İklim bu yönü ile kuruma yeni katılan bireyin de uyum sürecinde bunu fark etmesine ve ilerleyen süreçte onun da bu değeri benimseyerek mesai arkadaşlarıyla yardımlaşma eğiliminde olması mümkündür. Hoy (2003), okul ikliminin okulda bulunan bireylerin ortak düşüncelerine bağlı olarak şekillenen, okuldaki tüm bireyleri etkileyen ve aynı zamanda onlardan da etkilenen, sürekliliği olan bir nitelik olduğunu belirtmiştir.

Okuldaki öğretmenlerin tutum ve davranışlarının yanında idarecinin uyguladığı yönetim metotları, gücü kullanma şekilleri ve okuldaki hiyerarşik akış da okul ikliminin oluşumuna ve değişimine etki eder. Bu nedendir ki aynı öğretmenin farklı kurumlarda görece farklı davranışlar sergileyebildiğini gözlemlenebilir. Okul müdürünün, ekip çalışmasını destekleme ve ekipleri yönetme becerisi okuldaki öğretmenlerin de ekipçe hareket edebilme ve birlikte problem çözebilme becerisi etkileyecektir. Eğitim örgütündeki uygulamalardan oluşan okul iklimi okuldaki çalışanların tutum ve davranışlarını da etkilemektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Okuldaki müdür, öğretmen ve öğrencilerin arasındaki etkileşimler belirli bir süre sonra okulda nelere önem verileceği, hangi tutum ve davranışların benimsenip hangilerinin reddedileceği, hangi durumlarda nasıl davranılması gerektiği ve ne tür tepkilerin kabul göreceği konusunda ortak bir algının gelişmesini sağlar (Balcı, 1993).

Okula katılan yeni bir üye okulun temiz ve düzenli olması, fiziki şartlarının yeterliliği, bulunduğu çevrenin sakin bir yer olup olmadığı gibi faktörleri ilk görüşte fark edebilir. Ancak okuldaki yönetim stili, öğretmenlerin kuruma, yönetime ve

öğrencilere bağlılığı ve kurumsal güveni ancak uzun zaman gözlemledikten sonra fark edilebilir (Dilbaz Sayın, 2017).

Okul iklimi öğretmenlerin okula bağlılığını da artıran faktörler arasında yer almaktadır. Olumsuz örgüt ikliminin bulunduğu kurumlarda çalışanların işten ayrılma eğiliminin yüksek olması, başka bir işe geçmeyi tercih etmeleri durumuyla paralel olarak eğitim örgütleri olan okullarda da olumsuz bir okul iklimi öğretmenleri başka okulları tercih etmeye yönlendirmektedir. Özel okullarda öğretmenlerin kurum değiştirmeleri daha kolay sağlanabilirken devlet okullarında görev yapan öğretmenler olumsuz okul iklimine altında çalışmaya devam etmek durumunda kalabilmektedir. Öğretmenler ve idarecinin birbirini destekleyerek çalıştığı, ekip çalışmasının verimli uygulandığı ve açık bir iletişimin sağlandığı okullarda öğretmenlerin okul iklimi algıları ve okula bağlılıkları daha yüksek düzeydedir (Çolak, 2016).

Olumlu okul ikliminin bulunduğu kurumlarda ise öğretmenler çalıştıkları okulların bir parçası olmaktan gurur duyarlar. Okula aidiyet ve bağlılık düzeyi yüksektir. Bu da öncelikle öğretmenlerin yüksek motivasyonla çalışmalarını, tüm çalışanların aile gibi birbirine destek olmasını ve sosyal doyumun yüksek düzeyde olmasını sağlamaktadır. Sosyal ihtiyaçları giderilmiş, motivasyonu yüksek öğretmenlerin eğitim verdikleri kurumlarda bu durum, elbette okul iklimi aracılığıyla, okulda eğitim gören öğrencilere de yansımaktadır. Eğitimin kalitesini etkileyen faktörler arasında; okulların fiziki imkânları, eğitim programının verimliliği, velilerin eğitime katkısı, okul yönetimi ve öğretmenlerin motivasyonu sayılabileceği gibi okul iklimini de eğitim kalitesini etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirmek mümkündür (Dilbaz Sayın, 2017).

Olumlu okul ikliminin oluşturulması ve sürekliliğinin sağlanması eğitim kalitesinin artması ve donanımlı insanlar yetiştirilmesi için okulların oluşturulması gereken önemli imkânlardandır. Olumlu okul iklimine sahip olan okullarda çalışan öğretmenler iş yükünden ve gün içinde yaşanan, çözülmesi gereken problemlerden bağımsız olarak bu eğitim örgütünün bir üyesi olmaktan dolayı kendilerini mutlu hissetmektedirler. Olumlu okul ikliminin bulunduğu okullarda çalışanlar kendilerini değerli hissederler. Okulda yaşanan sorunlardan bağımsız olarak öğretmenler okulun hedeflerine ulaşması için kendilerini işlerine adanlar (Tableman, 2004).

Okul iklimi araştırmaları çeşitli alt boyutlarda da incelenmiştir. Okul iklimine ilişkin çalışmalarda yaygın olarak kullanılmış olan, Hoy vd (1991) tarafından

geliştirilen örgütsel iklim ölçeğinde, müdür ve öğretmen davranışlarına yönelik alt boyutlar yer almıştır. Bu alt boyutlar; destekleyici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışdır. Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeği ise okul iklimini; demokratiklik ve okula adanma boyutu, liderlik ve etkileşim boyutu, başarı etkenleri boyutu, samimiyet boyutu ve çatışma boyutunda incelemiştir.

2.2. Denetim Kavramı

Denetim, eğitim yönetiminin önemli unsurlarından biri olarak eğitimin amaçlarının yerine getirilmesine destek olur. “Denetim tüm örgütler için kaçınılmazdır. Dolayısıyla bu işin taraflarından biri olan denetlenenin denetime ilişkin tutumu, denetimin amacına ulaşması bakımından oldukça büyük önem taşımaktadır” (Gündüz, Elma ve Aslan, 2018, s.37). Denetim, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmede, örgütün saptanan ilke ve kurallara uygun işleyip işlemediğinin anlaşılması sürecidir (Aydın, 2014). Okullarda öğretmenlerin denetime yönelik tutumunun olumlu yönde gelişmesi de denetimin etkililiğini artırarak eğitimin amacına uygun ilerlemesini ve geliştirilmesini sağlar.

Denetim evrensel bir kavramdır. Örgüt tipine, işlevine, çalışma alanlarına ve yapısına bağlı olmaksızın her kurumun denetlenmeye ihtiyacı vardır. Denetim örgütlerin belirledikleri hedefler doğrultusundaki ilerlemelerini izlemek, bu hedeflerden uzaklaşmayı önlemek ve gerekli düzenlemeleri sağlamak için gerçekleştirilir (Başaran, 2000). Denetim yönetim süreçlerinin en önemli parçalarından birisidir. Çünkü denetim, örgütün her bir ögesini ve tüm departmanlarını ayrı ayrı ya da bütünsel olarak ele alıp, örgütün işlerliğini kaybeden, amaca hizmet edemeyen ya da yeterliliği azalan tüm parçalarını belirlemek ve bunları etkili hâle getirmek üzere tedbir alma imkânı sunar. Denetimde gerçekleştirilen değerlendirme ile örgütün hedefine ulaşmasını sağlayacak her bir parçasının hata ve eksikleri belirlenebilmektedir (Taymaz, 2009).

Aydın’a (2014) göre denetim, örgütü temel hedef ve amaçlarına ulaşabilme düzeyini belirlemek, daha verimli çalışabilmek, amaçlara ulaşma düzeyini artırabilmek için gerekli tedbirleri almak ve örgütü geliştirmektir. Her örgütün hedefleri ve örgütü o hedeflere taşıyacak planları vardır. Planlanan hedeflerden uzaklaşmak örgütü etkisizleştirerek devamlılığını yok edebilir. Örgütün zayıflaması ve

işlevini gerçekleştirememesi gibi durumların önüne geçilmesi için örgütün planının her aşamada izlenmesi ve takip edilmesi gerekir. Bu takibi sağlayan denetim, planlamanın gerektirdiklerinden uzaklaşıldığında anında ve doğru bilgi elde etmemizi sağlamalıdır (Başaran, 1984).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan İlkokul, Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi'nde (MEB,2016) rehberlik ve denetimin ilkeleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- a) Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak,
- b) Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak,
- c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak,
- ç) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak,
- d) Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak,
- e) İşbirliği ve katılımı öngörmek,
- f) Başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, teşvik etmek ve ödüllendirmek,
- g) Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek,
- ğ) Objektif olmak,
- h) Gelecek yönelimli olmak,
- ı) Etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak,
- i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek.
- j) Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek.

2.2.1. Denetim Türleri

Denetim türleri örgüt yapısına göre çeşitlilik göstermekte ve her kurum faaliyet alanına göre denetim türlerinden ihtiyaç duyulanları aktif kılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yürütülen denetimler ise Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından belirtilen denetim türleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile

Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin (2014) 70. maddesine göre denetim türleri süreç ve sonuç denetimi, performans denetimi, sistem denetimi, mali denetim ve uygunluk denetimidir.

2.2.1.1. Süreç ve sonuç denetimi

Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetiminin ilgili birimlerle işbirliği içinde yapılması, süreç ve sonuçlarının mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve ölçülmesi, kanıtlara dayalı olarak değerlendirilmesi, elde edilen sonuçların rapor hâline getirilerek ilgili birimlere ve kişilere iletilmesidir.

2.2.1.2. Performans denetimi

Yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sonuçlarının etkililiğinin, ekonomikliğinin ve verimliliğinin belirlenen hedef ve göstergelerle ölçülmesidir.

2.2.1.3. Sistem denetimi

Denetlenen birimin, yönetim süreçleri, faaliyet ve işlemleri ile iç kontrol sisteminin, organizasyon yapısına katkı sağlayıcı bir yaklaşımla analiz edilmesi; kaynakların yeterliliğinin ve amacı doğrultusunda etkili, ekonomik ve verimli kullanılması ile elektronik bilgi sistemlerinin sürekliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

2.2.1.4. Mali denetim

Denetlenen birimin gelir, gider, varlık ve yükümlülüklerine ilişkin hesap ve işlemlerinin doğruluğunun; mali faaliyet, mali yönetim ve kontrol sistemlerinin, mali sistem ve tabloların güvenilirliğinin, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

2.2.1.5. Uygunluk denetimi

Denetlenen birimin faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

2.2.2. Denetim Modelleri

Denetim örgüt yapılarındaki ve örgütsel yaklaşımlardaki değişmelerden, yeniliklerden etkilenecek, gerek örgüt türlerine göre gerekse örgütlerin gelişen ihtiyaçlarına göre farklılaşmıştır. Temeldeki denetim kavramı ve denetime yönelik algı yıllar içinde değişerek birçok farklı denetim modelinin ortaya çıkmasına zemin oluşturmuştur. En temel denetim modeli olan klasik denetim yani bilimsel denetimdir. Bununla birlikte en yaygın olan ve eğitimde kabul görmüş olan denetim modelleri sanatsal denetim, öğretimsel denetim, klinik denetim, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetimdir.

2.2.2.1. Klasik (Bilimsel) Denetim

Klasik örgüt yaklaşımlarının ortaya çıktığı 19. yüzyılda sanayi toplumunun etkisiyle eğitim kurumları da birer fabrika gibi görülüyordu. Bilimsel yönetimin öncülerinden Taylor'un bu konudaki ilkeleri eğitim yönetimi ve denetiminde bilimsel denetim anlayışına öncü olmuştur. Bilimsel yönetimde hareket ve zaman etütleri gibi çalışmalarla işler yakından incelenmiş, gözlemlenmiş ve standartları oluşturulmuştur. Bilimsel denetim de eğitim örgütündeki tüm üyelerin bu standartlara ne kadar uyduklarını analiz etmeye odaklanmıştır. Yine bu dönemin öne çıkan kuramcılarından Weber de verimliliği artırmaya odaklı çalışmalar yürütmüş ve bürokrasinin verimliliği destekleyici unsurlarını ortaya koymuştur. Bu dönemde ortaya çıkan anlayışa göre bilimsel yaklaşım ve verimliliğe yönelik çalışmalarla örgütlerin üretiminin artacağı bu yüzden belirlenen ilkeler tavizsiz uyulması gerektiği savunulmuştur. Denetçiler ise bu ilkelere uyulmasını çok detaylı olarak kontrol etmek görevlendirilmişlerdir (Aydın, 2005).

2.2.2.2. Sanatsal Denetim

Sanatsal denetimin öncüsü Eisner öğretimin bir bilim değil bir sanat olduğunu ileri sürmüştür. Denetim teknik ölçümlerle yapılan standart değerlendirmelerden beslendiğinde asıl önemli olan detayların, kişilere ve durumlara özel gelişen farklılıkların gözden kaçırılacağını savunmuştur. Sanatsal denetim, öğretime bütüncül bir bakış geliştirmiş ve nicel incelemelerden çok nitel gözlemleri öne çıkarmıştır. Sanatsal denetimde öğretmenin konuşması, hitabeti, ders anlatımı ve sınıf yönetimiyle ilgili yeterliliklerinin geliştirilmesine katkı sunulduğu belirlenmiştir (Yılmaz, 2004).

2.2.2.3. Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetim okulun amaçlarına ulaşmasının temelde sınıftaki öğretim süreçlerinin geliştirilmesiyle sağlanacağını savunmaktadır. Öğretimsel denetimde sınıf içi denetim önemli bir unsurdur ve denetim süreci kontrolü ve yargılamayı içermez. Sınıf içi denetimde denetçi, öğretmen ve öğrenci işbirliğine dayalı gelişime odaklanılır. Öğretimsel denetim tanışma, gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi, gözlem sonrası görüşmeye hazırlık ve gözlem sonrası görüşme basamaklarını içerir (Aydın, 2005).

2.2.2.4. Klinik Denetim

Klinik denetim öğretim uygulamalarına dikkat çeken, denetim boyunca nesnel veri toplanmasını vurgulayan, denetim süreci boyunca denetçiden çokça dönüt alınması ile öğretmenin sınıfına uygun en iyi öğretim uygulamalarını ortaya çıkarmayı hedefleyen bir denetim modelidir (İlğan, 2008). Klinik denetimde denetçinin rolü öğretmene kendisini daha iyi analiz edebilmesini sağlayacak bir ayna tutmak gibidir. Klinik denetim aşamalı bir süreci kapsar ve öncelikle eksiklerin ihtiyaçların tespit edilmesi, ardından da öğretmenin eğitim kalitesini ve sınıftaki verimliliğini artırması için yapması gerekenleri ona fark ettirmek adına sürekli bir işbirliğiyle denetim süreci yürütülür (Başar, 2004).

2.2.2.5. Gelişimsel Denetim

Gelişimsel denetim Glickman tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlerin gelişim düzeylerine göre denetim yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğrenme ve muhakeme becerileri birbirinde farklı seviyededir. Bilişsel gelişim, kişilik gelişimi, kavramsal gelişim, ahlaki gelişim gelişimsel denetimde izlenen en önemli gelişim alanlarından. Bu nedenle gelişimsel denetimin amacı; öğretmenlerin ihtiyacını karşılayabilmek için birçok alanda gelişim düzeylerinin belirlenmesi ve gelişim düzeylerine uygun denetim yöntemleri uygulanmasıdır (Aydın,2014).

2.2.2.6. Farklılaştırılmış Denetim

Farklılaştırılmış denetim öğretmenlere denetim ve rehberlik hizmeti aldıkları süreçte farklı denetim türlerinde seçenekler sunar. Öğretmenin gelişim düzeyi, ihtiyaçları ve potansiyeli doğrultusunda sınıftaki etkililiğini en yüksek düzeye çıkarmayı ve onu en iyi öğretim hizmetini sunar hale getirmeyi hedeflemektedir.

Farklılaştırılmış denetim modeli öğretmen gereksinimlerini göz önünde bulundurarak ona birbirinden farklı mesleki gelişim ve denetim türleri sunmaktadır. Bununla birlikte hem diğer öğretmenlerden hem idareden ve öğrencilerden geri bildirimler alarak öğretmeni denetimde aktif kılmayı sağlamaktadır (İlğan, 2008).

2.2.3. Eğitim Kurumlarında Denetim

Eğitim kurumları da diğer tüm örgütler gibi yönetim sistemi içinde denetimin işlevsel olarak yürütülmesi gereken kurumlardır. Denetim, amaçlara ulaşmayı sağlayan, hedeften sapmayı önleyen önemli bir etmen iken amacı insan yetiştirmek olan eğitim kurumlarının bu etmeni en verimli şekilde değerlendirmesi vazgeçilmezdir. Eğitim denetiminin gayesi, yasalarla belirlenen eğitim-öğretim hedeflerine kurumun hangi düzeyde ulaşabildiğini belirlemek ve bu hedeflere ulaşmaya katkı sağlayan etmenleri ortaya koymaktır. Bu nedenle eğitim denetiminin amaçları, eğitim sisteminin ve eğitim kurumlarının amaçlarıyla birlikte ele alınır ve uyum arz eder (Aydın, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan İlkokul, Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi'nde (2016) denetim kavramı şöyle tanımlanmıştır: “Denetim: Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir.” Bu kapsamda, eğitim denetmenlerine biçilen görev; iş ve işlemlerin belirlenen yasal standartlara uygunluğunun karşılaştırılması, eksiklerin tespit edilmesi, iyileştirmeler için rehberlikte bulunulması ve ufuk açıcı, vizyon kazandırıcı öneriler sunulmasıdır. Denetmenin rolleri, birçok bilim adamı tarafından liderlik, yöneticilik, öğreticilik, rehberlik, araştırmacılık ve denetçilik olarak belirlenmiştir (Taymaz, 2013). Denetmenin bu rolleri birbiriyle ilişkili olmakla birlikte, denetimin yanında rehberlik ve geliştirme görevlerini de vurgulamaktadır. Denetim artık sadece eksikleri tespit etme olarak görülmemekte, bunun yanında, öğretmenlerin geliştirilmesi, onlara eğitim konusunda rehberlik edilmesi ve bu yollarla öğrencilerin de başarısına katkı sağlanmasını içeren bir role dönüşmektedir (Aydın,

2005). Denetçi, denetlenen için bir bilgi ve tecrübe kaynağı olarak, deneyimlerini sürece katarak, öğretmenin gelişimine yön verir. Durum tespitinin yanında eğitimin geliştirilebilir yönlerine odaklanılarak denetim süreci bir öğrenim sürecine dönüştürülebilir. Bu bağlamda denetçinin görevleri rehberlik etmek, koordinatörlük ve kaynak olmaktır (Bursalıoğlu, 2002). MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'na göre (2019) ise "Müfettişler; kendilerine verilen yetki doğrultusunda rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma, ön inceleme, araştırma, izleme-değerlendirme ve diğer görevleri yerine getirir."

Eğitimde denetim iki ana başlıkta ele alınmaktadır. Birincisi okulun kurumsal ve idari işlerini kapsayan yönetimin denetimi, ikinci ise derslerin yani öğretimin denetimidir (Balcı, 2005). Denetim kavramı örgüt kuramında temelleri oluşturulmuş ve yönetimin temel bir ögesi iken eğitimde denetim söz konusu olduğunda zaman içinde uygulamaların, derslerin, etkinliklerin de verimliliğinin kontrol edilmesi gündemde yerini almıştır. Denetime yüklenen görev, yönetim bilimlerindeki ilerlemeler sonucu, yalnızca eksik ve hataları tespit etmekten çıkıp öğretmenin gelişimine katkı sağlayacak, öğretmen aracılığıyla da öğrencinin gelişimini artıracak çalışmaları yürütmek olarak dönüşmüştür (İlğan, 2006).

Ülkemizde 2014 yılında gerçekleşen yönetmelik değişiklikleri sonucunda öğretimin denetimi yani ders denetimleri görevi okul müdürlerine verilmiştir. Şişman ve Turan'a göre (2004) çağdaş okul yöneticilerinin yükümlülükleri arasında program geliştirmek, yeterlilikleri değerlendirmek ve öğretimi geliştirmek gibi başlıklar da yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim konusundaki verimliliğinin artırılması için eğitim uygulamalarında nasıl bir yol takip ettiklerinin gözlemlenmesi, sahip oldukları bilgi ve beceriyi aktif olarak kullanabilmelerinin desteklenmesi gerekmektedir. Okul müdürlerinin öğretimin denetimini sağlıklı yürütebilmeleri için öncelikle öğretmenlerin başarılı oldukları ve desteğe ihtiyaç duydukları konuların tespit edilmesi önemlidir. Ancak geliştirilmesi gereken bölümler, iyileştirilmesi gereken alanlar ve çözülmesi gereken problemler tespit edilip buna uygun planlama ve yol haritası oluşturulduğunda öğretim denetiminden verim elde edilebilecektir. Taymaz'a göre (2011) okul müdürü tarafından denetimler yapılmazsa eğitim uygulamalarının etkili olan ve olmayan taraflarının bilinmesi zor olacaktır.

Eğitim denetiminde, denetmenlerin yürüteceği rehberlik çalışmalarına öğretmenlerin ihtiyaç duyması ya da bu ihtiyacın farkında olması çok önemlidir.

Öğretmenlerin denetmene güvenmesi için denetmenin, onlarla aynı amaç için çalıştığını öğretmenlere hissettirebilmesi gerekir. Öğretmenler denetime ve denetmene karşı olumlu bir tutuma sahip olursa denetim sürecine aktif olarak katılacak ve böylece denetim daha faydalı hâle gelecektir (Gündüz, 2010).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar

Halpin ve Croft (1963) tarafından yapılmış olan İlkokullar için Örgütsel İklim Betimleme Ölçeği'ni geliştirme çalışması okul iklimi alanında yürütülen ilk çalışmalardandır. Bu ölçek geliştirme çalışmasında öğretmen ve müdür davranışları belirli gruplamalara tabi tutulmuş ve ölçek 64 madde, 8 boyut olarak oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme sürecinde araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerinde 1151 öğretmen katılmıştır. Araştırma eğitim kurumlarında örgüt ikliminin incelenmesi açısından öncü çalışmalardan olmuştur.

Peker (1978) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kapalı okul ikliminde öğrenci başarısının daha düşük, disiplin problemlerinin daha fazla ve üniversiteye geçiş başarısının daha az olduğu, buna karşın açık iklimin bulunduğu okullarda öğrenci başarısının daha yüksek, disiplin problemlerinin daha az ve üniversiteye geçiş başarısının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Hoy vd. (1991) tarafından Örgütsel İklim Belirleme ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçek ilerleyen yıllarda da yapılan birçok okul iklimi araştırmasında kullanılmıştır. Ardından Hoy vd. (1998) okul iklimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerinde 2741 öğretmen katılmış ve araştırma sonuçlarına göre okul iklimi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya koyulmuştur.

Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından yapılan çalışmada; Van il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 305 öğretmenin görüşünden yararlanılmıştır. Bu çalışmada; öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda orta düzeyde olumlu örgüt iklimi algısına sahip oldukları, ekip ruhu, destekleyici iklim ve yenilikçi iklimin orta düzeyde olduğu sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin kendilerini işe yeterince veremedikleri, işlerine bağlılık duygusunun zayıf olduğu, yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin olumsuz olması da ulaşılan sonuçlardandır. Çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin

algılarının cinsiyete ve mesleki kıdeme göre değişmediği görülürken öğretmenlerin okullarda yüksek düzeyde stres yaşadığına da ulaşılmıştır.

Şenel ve Buluç (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre ilkokulların iklimi ile ilkokulların etkililiği arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından destekleyici müdür davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı, serbest öğretmen davranışı boyutlarından mesleki öğretmen davranışları boyutuna ilişkin algılarının olumlu olduğuna ulaşılmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılamalarının en düşük düzeyde olduğu boyutun ise serbest öğretmen boyutu olduğu araştırma sonuçları içerisindedir. Ayrıca çalışmada okul ikliminin okul etkililiğinin önemli yordayıcısı olduğuna da ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ve müdürler, okul müdürünün öğretmene güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşündedir. Bu güvenin, okul iklimine; demokratik bir ortam oluşması, öğretmenlerin kendilerini okula adanması, etkileşimin artması ve çatışmanın azalması gibi olumlu etkilerde bulunacağı sonucu ortaya konmuştur.

Dilbaz Sayın (2017) tarafından yapılan çalışmada okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada öncelikle öğretmen, müdür ve öğrenci görüşleri derlenerek “ Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” oluşturulmuştur. Ardından Çanakkale’de görev yapan 404 öğretmen ve okul idarecisine bu ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu, okul iklimi algıları olumlu yönde gelişen öğretmen ve müdürlerin performanslarının da yüksel olduğu belirlenmiştir.

Aydoğan (2019) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algılarını incelenmiştir. Çalışmasında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 897 ortaokul öğretmenin görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda kamu ortaokullarında okul iklimini algılama düzeyi arttıkça psikolojik iyi oluş düzeylerinin de arttığı, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının psikolojik iyi oluş düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnanır (2020) araştırmasında ilkokul öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi algıları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Kastamonu, Çankırı, Sinop illerinde görev yapan 267 öğretmen

katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyinin yüksek olduğu, liderliğin işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve okul ikliminin işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

2.3.2. Denetim ile İlgili Araştırmalar

Gündüz (2010) araştırmasında ilköğretim okullarında görev müdür ve öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 2008-2009 yılında İstanbul'un Bağcılar ilçesinde görev yapan 505 öğretmen ve idareci katılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürleri ve öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmeleri hakkındaki genel tutumları "kararsızım" şeklinde olmuştur. Müdür ve öğretmenlerin tutumlarında yaş, ödül ve hizmet içi eğitim değişkenleri anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

Eskibağ (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin denetim uygulamalarına dönük görüşlerinin mesleki doyum ve tutum açısından ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Sultanbeyli ilçesinde görev yapan 355 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin denetime yönelik görüşlerinin mesleki tutum ve mesleki doyumunu etkilediği bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları kurum ile denetim yönelik beklentileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu da ifade edilmiştir.

Koç (2018) araştırmasında okul müdürlerinin denetim görevlerinin öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmaya Sivas'ta görev yapan öğretmenler arasından seçilen 25 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yaptığı ders denetimlerinin niteliği konusundaki görüşleri çoğunlukla olumsuzdur. Denetimin kim tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği konusundaki soruna öğretmenler çoğunlukla özdenetimi vurgulayan cevaplar vermiştir. Katılımcılara göre denetimde zaman ve donanım yetersizliği müdürlerin yaptığı ders denetiminin sakıncaları arasında görülmüş ve denetimin verimli hale getirilmesi için büyük oranda müdür odaklı öneriler sunmuşlardır.

Çetin (2020) araştırmasında Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizini yapmış ve yeni bir model önerisi getirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu akademisyenler, müfettişler, müdürler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Yapılan birebir görüşmelerin çözümlenmesi ile elde edilen sonuçlara göre denetime karşı

büyük oranda olumsuz bir algıya sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte ideal denetim için denetim sisteminde konuya dair yeterliliklere müfettişlerin bulunması gerektiği görüşü vurgulanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda yeni bir denetim modeli önerisi sunulmuştur.

Tunç (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 1999 ve 2014 yılları arasında müfettişler tarafından gerçekleştirilmiş olan ders denetimleri ile 2014 yılından sonra okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmeye başlanan ders denetimi uygulamalarının ve denetleyici özelliklerinin, çağdaş denetim özelliklerine ve ilkelerine uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ve hem müfettiş hem de okul müdürü ders denetimi geçirmiş 42 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları; rehberlik yapma, geri bildirimde bulunma, öğretmenin denetim sırasında rahat hissetmesi, objektif değerlendirme yapma gibi konularda çağdaş denetim ilkelerine uygun bulunmuşken; müfettişlerin bu konularda çağdaş denetim özellik ve ilkelerine uygun davranmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2020) araştırmasında okul müdürlerinin liderlik stillerinin ders denetim yeterliklerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Sakarya ilinde görev yapan 540 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri tüm boyutlar için yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili sergileme düzeyi arttıkça, ders denetimindeki yeterliklerinin de yükseldiği; sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergileme düzeyi arttıkça okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri düştüğü belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin istatistiksel analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul ikliminin, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarına olan etkilerinin incelendiği ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken bulunan çalışmalarda uygulanmaktadır. Model belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi ve eğer ilişki varsa da bu ilişkinin dağılım ve değişimini incelemenin amaçlandığı betimsel bir çalışma türüdür (Karasar, 1995). Araştırmada bağımlı değişkeni, öğretmenlerin denetime ilişkin tutum düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise; öğretmenler tarafından algılanan öğretmenlerin okul iklimi özellikleridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Kadıköy İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme, basit tesadüfi örnekleme metoduyla tespit edilmiştir. Çalışmanın örnekleme İstanbul İli Kadıköy İlçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 475 öğretmenden oluşmaktadır.

Evrenden örnekleme alınacak öğretmen sayısını belirlerken

$$“ n = \frac{Nt^2 pq}{d^2 (N-1) + t^2 pq} ”$$

formülü kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Formülde yer alan

“n”, örneklem büyüklüğünü;

“N”, evren büyüklüğünü;

“t”, belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değeri;

“p”, incelenen olayın gerçekleşme olasılığını,

“q”, incelenen olayın gerçekleşmeme olasılığını,

“d”, duyarlılık yani örneklem hatasını ifade etmektedir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evren için p tahmini yoksa $p=q=0.5$, evren için sapma miktarını $d=0.05$; güven düzeyini $(1-\alpha)=0.95$, güven düzeyine karşılık gelen t değerini ise 1.96 olarak alınabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Formülün uygulanması sonucunda Kadıköy ilçesinde çalışan 4395 kişilik evreni temsil edebilmesi için 353 öğretmene ulaşılmasının yeterli olacağı hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen sayısının 475 olması neticesinde örneklemin istatistiksel olarak evreni temsil etmek için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	356	74,9
	Erkek	119	25,1
Yaş	20-30 yaş	176	37,1
	31-40 yaş	203	42,7
	41-50 yaş	96	20,2
Medeni Durum	Evli	301	63,4
	Bekar	174	36,6
Branş	Sınıf Öğretmeni	144	30,3
	Okul Öncesi Eğitim	82	17,3
	Branş öğretmeni	249	52,4
Öğretmenlik yaptığı Kad.	Okul Öncesi Eğitim	100	21,1
	İlkokul I.Kademe	162	34,1
	Ortaokul	175	36,8
	Ortaöğretim	38	8
Öğretmenlik kıdemi	1-5 Yıl	132	27,8
	6-10 Yıl	141	29,7
	11-15 Yıl	87	18,3
	16 yıl ve üstü	115	24,2
Toplam		475	100,0

Çalışma grubunun % 25.1’ü erkek, % 74.9’u kadındır. Katılımcılarının yaş düzeyine göre dağılımına bakıldığında ilk sırayı 31-40 yaş almıştır (%42.7), bunu %37,1 ile 20-30 yaş izlemiştir. Son sırada % 20.2 ile 41-50 yaşları bulunmaktadır.

Katılımcılarının medeni durum düzeyine göre dağılımına bakıldığında ilk sırayı evli olanlar almıştır (% 63.4). Öğretmenlerin 36.6'sı ise bekadır. Çalışma grubunun branş değişkeni dağılımına bakıldığında, ilköğretim öğretmenleri % 30.3; okul öncesi öğretmenleri % 17.3, ve branş öğretmenleri % 52.4 olmuştur. Öğretmenlerin görev yaptığı kurum değişkeninde ilk sırayı %36.8 ile ortaokul öğretmenleri almıştır. Bunu %34 ile ilköğretimde ve % 21.1 okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenler 2. Ve 3. Sırada yer almıştır. Son sırada liselerde görev yapanlar almıştır(5.8). Öğretmenlerin kıdemleri temel alındığında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler % 29.7 , 11-5 yıl kıdemli öğretmenler %27.8 , 16yıl ve üstü öğretmenler %24,2 ve 11-15 yıl kıdemli öğretmenler %18,3 oranında temsil edilmişlerdir.

3.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla üç farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; bağımsız değişkenler olarak ele alınan özellikleri ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, “Okul İklimi Ölçeği” ve “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği”dir.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu; araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Çalışma grubunun; cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, çalıştığı kurum ve kıdem türüne yönelik 6 adet soru bulunmaktadır.

3.2.2. Okul İklimi Ölçeği

Okul İklimi Ölçeği; Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin algılarına dayalı geçerli ve güvenilir bir okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Okul İklimi Ölçeği 5 boyuttan ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Okul iklimi ölçeğindeki 20, 21, 22 ve 23 maddeleri ters maddelerdir. Ters maddelerin ölçeğin toplamı alınırken tersten puanlanması gerekmektedir. Demokratiklik ve okula adanma boyutunda 6 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6 maddeleri), Liderlik ve ekileşim boyutunda 6 madde (7, 8, 9, 10, 11, 12 maddeleri), Başarı etkenleri boyutunda 4 madde (13, 14, 15, 16 maddeleri), Samimiyet boyutunda 3 madde (17, 18, 19 maddeleri), Çatışma boyutunda 4 madde (20, 21, 22, 23 maddeleri) yer almaktadır. Okul İklimi Ölçeği'nde yer alan her madde likert tipi değerlendirmeye sahiptir ve puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”,

“3= Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve test-tekrar test korelasyonu için üç farklı çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için çalışma grubu 264, doğrulayıcı faktör analizi için çalışma grubu 242 ve test-tekrar test korelasyonu için çalışma grubu 28 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliği incelemesi yapılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, alanyazın incelenmiş, ölçme aracında yer alan ifadeler uzmanların ve öğretmenlerin görüşüne sunulmuştur. Yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için ise iç tutarlılıkta Cronbach Alpha güvenirliliği ve madde-toplam korelasyonları, zamana karşı iç tutarlılıkta test-tekrar test korelasyonu kullanılmıştır. Araştırmada ölçeğin toplam 23 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri $\chi^2 / Sd = 3.080$, GFI = .910, AGFI = .886, NNFI (TLI) = .926, CFI = .937, RMSEA = .059, RMR = .057 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler, ölçek için model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirlilik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.908”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.897”, başarı etkenleri boyutu için “.753”, samimiyet boyutu için “.852” ve çatışma boyutu için “.730” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik (Pearson korelasyon) katsayısı okul iklimi ölçeğinin demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.923”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.962”, başarı etkenleri boyutu için “.826”, samimiyet boyutu için “.914” ve çatışma boyutu için “.946” olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgular ölçeğin ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Okul İklimi Ölçeğinin güvenirliliğine bu çalışma kapsamında da bakılmıştır. Demokratiklik ve okula bağlanma boyutunun cronbach alfa değeri .879; liderlik ve etkileşim boyutunun .910 , başarı etkenleri alt boyutunun .796 , samimiyet alt boyutunun .858 ve çatışma alt boyutunun ki ise .792 olarak bulunmuştur.

3.2.3. Denetime İlişkin Tutum Ölçeği

İkinci ölçme aracı; Gündüz, Elma ve Aslan (2018) tarafından geçerlilik-güvenilirlik çalışması yapılmış olan Denetime İlişkin Tutum Ölçeği'dir. Ölçeğin geçerlik çalışmasında ilk iş yapı geçerliliğine bakılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi kapsamında, 29 madde üzerinden yapılan maksimum değişkenlik analizinden sonra ölçeğin özdeğeri 1'in üstünde olan üç alt boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Birinci faktörün özdeğeri 8,63 olup, toplam varyansın 29,75'ini karşıladığı görülmüştür. İkinci alt boyutun özdeğeri 6,50'dir ve toplam varyansın 22,42'sini tek başına karşılamaktadır. Üçüncü alt boyut ise 3,71'lik özdeğere sahiptir ve tek başına toplam varyansın 13,00'ünü karşılamıştır. Üç alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans yüzdesi ise 65,17 olmuştur. Buna göre, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizine göre ise, bütün maddelerin ilgili faktörler altında anlamlı olduğu ve standart faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Maddelerin içerikleri gözönüne tutularak birinci alt boyuta "denetimin örgüte etkisi", ikinci alt boyuta "denetimin işgörene etkisi" ve üçüncü alt boyuta ise "denetimin ilişkilere etkisi" adları verilmiştir.

Ölçeğin toplam ve alt boyutlarının iç tutarlılığı, her bir maddenin varyansına dayalı Cronbach's Alpha ve ölçek maddelerinin iki yarıya ayrılmasına dayalı Guttman ve Spearman Brown işlemleri ile belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin toplam puanlarının Cronbach's Alpha değerleri .95, Guttman değeri .87 ve Spearman Brown değeri .87 olmuştur. Ölçeği "denetimin örgüte etkisi" boyutunda en yüksek iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha ile elde edilmiştir (.94). En düşük iç tutarlılık katsayısı ise .91 ile Guttman tekniğinden elde edilmiştir. "denetimin işgörene etkisi" boyut puanlarının Cronbach's Alphaya dayalı iç tutarlılık katsayısı .95, Guttman değeri .92 ve Spearman Brown değeri .92 olmuştur. "denetimin ilişkilere etkisi" boyut puanlarının Cronbach's Alphaya dayalı iç tutarlılık katsayısı .87, Guttman değeri .86 ve Spearman Brown değeri .86 olmuştur. Denetime İlişkin Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin sonuçlar maksimum ,954 ile minimum ,861 arasında değişim göstermiştir. Elde edilen tüm bu sonuçlar ,70'in üzerinde olduğu için ölçeğin ve alt boyutlarının yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, denetime ilişkin tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında, denetime ilişkin tutum ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları tekrarlanmıştır. Ölçeğin toplam puanlarının cronbach alfa değeri .973 olmuştur. Alt

boyutların iç tutarlılık katsayıları “denetimin örgüte etkisi” .935 ; “denetimin işgörene etkisi” .962 ve “denetimin ilişkilere etkisi” ,869 olmuştur. Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki; bu araştırma kapsamında da ölçek geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymuştur.

3.3. Veri Toplama İşlemi

İlk aşamada yanıtlanmış tüm ölçekler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve sağlıklı doldurulmamış ölçekler iptal edilmiştir. Daha sonra ölçeklerin sağlıklı bir şekilde doldurulduğu anlaşıldıktan sonra, toplanan tüm ölçme araçlarına birer kod(ID) numarası verilmiştir. Sırayla SPSS programında veri girişleri yapılmıştır. Tüm data girişi yapıldıktan sonra dataların sağlıklı bir şekilde giriş yapılıp yapılmadığı araştırılmıştır. Data girişlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra veri analizi işlemlerine geçilmiştir. İki ölçek de likert tipi değerlendirmeye sahiptir. 1. ve 3. Hipotezleri sınamak için her bir alt boyutun toplamları alındıktan sonra, madde sayısına bölünmüş ve ortalamanın ortalaması alınmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için seçenek sayısından bir eksik bir sayı, seçenek sayısına bölünür. Elde edilen değer, likert sistemindeki sayılara eklenerek değerlendirilme kriterleri belirlenir. Bu durumda $4/5 = 0.80$ sonucuna göre aşağıdaki değerlendirme kriterlerine ulaşılır:

Tablo 3.2. Okul İklimi Ölçeğinin Aralık Değerleri

Ölçek Seçenekleri	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,01-1,80
Katılmıyorum	2	1,81-2,61
Kararsızım	3	2,62-3,42
Katılıyorum	4	3,43-4,21
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,22-5,00

3.3.1. Dağılım Durumları

Betimsel istatistiki değerler incelendiğinde “Okul İklimi ve Denetime ilişkin tutumlar ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin merkezi eğilim ölçüleri içinde aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olduğu ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1- 1 aralığında olduğu görülmektedir(Tablo 3.3). Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1, -1 aralığında olması dağılımın normalliği olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2009; Can, 2013). Diğer taraftan örneklem büyüklüğü arttıkça, deneklerin dağılımı ve ortalamanın

örneklem dağılımı normal dağılıma yaklaşmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda dağılımların normal olduğuna ve buna bağlı olarak da parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.3. Okul İklimi Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	okuliklim1	okuliklim2	okuliklim3	okuliklim4	okuliklim 5	Denetim toplam
N	475	475	475	475	475	475
Arit.Ort	4,09	4,00	4,10	3,80	3,62	3,63
Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	3,75
Std. sapma	,61	,76	,58	,77	,82	,74
Skewness	-,60	-,82	-,39	-,38	-,51	-,50
Std. Hatar of Skewness	,11	,11	,11	,11	,11	,11
Kurtosis	,42	,64	-,06	-,09	,46	,17
Std. hata of Kurtosis	,22	,22	,22	,22	,22	,22
Minimum	1,50	1,17	2,00	1,33	1,00	1,17
Maximum	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Yüzdeler						
25	3,66	3,50	3,75	3,33	3,25	3,13
50	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	3,75
75	4,66	4,66	4,50	4,33	4,25	4,10

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analiz bölümünde ilk etapta anket sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdeler dağılımları bulunmuştur. Çalışmanın birinci ve üçüncü araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla Okul İklimi ve Denetime İlişkin Tutumlar ölçeklerinin tanımlayıcı istatistik değerleri bulunmuştur (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma).

İkinci ve dördüncü araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla araştırma grubunun demografik değişkenlere göre okul iklimi ölçeği ve denetime ilişkin tutum ölçeği puan aritmetik ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını sınamak için hipotez testleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek dağılımlarının normal olması nedeniyle hipotez testlerinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmaya karar verilmiştir. Kategorik bağımsız değişkenin iki kategoriden oluştuğu durumlarda “n” sayılarının 30’un üstünde olduğu durumlarda parametrik Bağımsız grup “t” testi, kullanılmıştır. Kategorik bağımsız değişkenin ikiden fazla kategoriden oluştuğu durumlarda “n” sayılarının 30’un üstünde olduğu durumlarda parametrik Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) testi kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci sorusunu yanıtlamak için s¼rekli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ¼zere pearson çarpım momentler korelasyon tekniği kullanılmıştır. Son olarak araştırmanın yordama amacını sınamak ¼zere çoklu doğrusal regresyon analizi işlemleri “enter” y¼ntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada b¼t¼n sonuçlar çift y¼nl¼ olarak sınanmış ve anlamlılık d¼zeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık d¼zeyleri ilgili tablolarda kesin değerleriyle yer almıştır. Araştırmanın t¼m istatistik analizleri SPSS 14,0 programı ile gerçekleştirilmiştir.



4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubundan alınan veriler üstünde yapılan istatistiksel işlem sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Sürekli Bağımsız Değişkenine (Okul İklimi Ölçeği) İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımsız değişkeni; öğretmen algısına göre okul iklimi algılama özelliğidir. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “Okul İklimi Ölçeği ” kullanılmıştır. Çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerini belirlemek üzere alt boyut puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. “Okul İklimi Ölçeği ” Alt Boyut Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	n	\bar{X}	ss
Demokratiklik ve Okula Adanma	475	4,09	,61
Liderlik ve Etkileşim	475	4,00	,76
Başarı Etkenleri	475	4,10	,58
Samimiyet	475	3,80	,77
Çatışma	475	3,62	,82
Okul İklimi (Toplam)	475	3,926	

Tablo 4.1. incelendiğinde, ölçek Demokratiklik ve Okula Adanma alt boyut puanlarının aritmetik ortalaması (tüm maddelerin ortalamasının ortalaması) 4,09’dur. Bu sonuç Ölçeğin değerlendirme sisteminde “katılıyorum” sınırları içindedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin demokratiklik ve okula bağlanma düzeylerinin ortalamasının üstünde düzeyde olduğu söylenebilir.

Liderlik ve etkileşim alt boyutunun ortalaması 4.00’dır ve öğretmenlerin bu alt boyutta da okul iklimini ortalamasının üstünde algılamışlardır. Okul İklimi alt boyutları içinde en yüksek ortalama başarı etkenlerine aittir (4.11). Bu sonuç da “katılıyorum” sınırları içine girmektedir. Samimiyet alt boyut ortalaması 3.80’e düştüğü halde, bu da “Katılıyorum” sınırları içindedir.

Okul İklimi Ölçeği “çatışma” alt boyut maddelerinin tümü negatif ifadelidir. Tümüyle katılıyorum diyenler “1” puan, “Hiç katılmıyorum” diyenler “5” puan almaktadırlar. Ölçekten alınan yüksek puan, bu doğrultuda öğretmenlerin çatışma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2. “Okul İklimi Ölçeği” Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

MaddeNo	N	Arit.Ort	Std. sapma
1	475	4,11	,70
2	475	4,14	,79
3	475	4,12	,75
4	475	4,26	,69
5	475	4,09	,84
6	475	3,84	,86
7	475	4,12	,88
8	475	3,83	1,01
9	475	4,08	,87
10	475	3,77	,99
11	475	4,21	,83
12	475	3,96	,89
13	475	3,80	,91
14	475	4,06	,70
15	475	4,18	,67
16	475	4,37	,62
17	475	3,66	,93
18	475	3,84	,88
19	475	3,89	,82
20	475	3,81	,98
21	475	3,71	1,04
22	475	3,24	1,19
23	475	3,71	,95

Tablo 4.2. incelendiğinde, öğretmenlerin 4.37 ortalama ile en yüksek madde ortalaması “Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler..” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir(16). Bu durum önermede yer alan düşünceye katılımın yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için 3.24 puan ile o22 önermesinde gerçekleşmiştir (Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.)(ters ifade). Bu ifade “kararsızım” sınırları içinde yer almaktadır.

4.2. Araştırmanın Süreksiz Bağımsız Değişkenlerine Göre Okul İklimi Ölçeği Aritmetik Ortalamalarına Göre yapılan Hipotez Testi Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde anket ile toplanan demografik değişkenlerine göre Okul İklimi Ölçeği Puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi ve Tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına yer verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği Alt boyut ortalamaları için ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve Tablo

4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Art.Ort	Std. Sapma	t	sd	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	356	4,13	,61	2,50	473	,013*
	Erkek	119	3,97	,60			
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	356	4,00	,77	,06	473	,945
	Erkek	119	3,99	,74			
Başarı Etkenleri	Kadın	356	4,14	,58	2,25	473	,024*
	Erkek	119	4,00	,57			
Samimiyet	Kadın	356	3,86	,75	3,37	473	,001***
	Erkek	119	3,59	,80			
Çatışma	Kadın	356	3,65	,83	1,58	473	,113
	Erkek	119	3,51	,78			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre, okul iklimi ölçeği alt boyut toplamları içinde “demokratiklik ve okula adanma”(p<.05), “başarı etmenleri”(p<.05) ve “samimiyet” (p<.001) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Liderlik ve etkileşim ile çatışma alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar yoktur[p>.05]. Okul iklimi ölçeği alt boyut toplamları içinde “demokratiklik ve okula adanma”, “başarı etmenleri” ve “samimiyet” alt boyutlarında kadınların puan ortalaması, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir. Cinsiyet değişkeni “okul iklimi ölçeği” “demokratiklik ve okula adanma” alt boyutunun % 1,3’nu, “başarı etmenleri” alt boyutunun %1.1’ni ve “samimiyet” alt boyutunun %2.4’nü açıklamaktadır.

Tablo 4.4’de yaş değişkenine göre okul iklimi ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Yaş Değişkenine Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)

Alt boyut	Yaş	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Demokratiklik O.A	20-30 yaş	176	4,16	,62			
	31-40 yaş	203	4,01	,64			
	41-50 yaş	96	4,15	,51	2-472	3,357	,036*
	Toplam	475	4,09	,61			
Liderlik ve Etkileşim	20-30 yaş	176	4,03	,74			
	31-40 yaş	203	3,98	,77			

	41-50 yaş	96	3,95	,78	2-472	,426	,653
	Toplam	475	4,00	,76			
Başarı Etmenleri	20-30 yaş	176	4,17	,60			
	31-40 yaş	203	4,02	,61	2-472	3,840	,022*
	41-50 yaş	96	4,16	,45			
	Toplam	475	4,10	,58			
Samimiyet	20-30 yaş	176	3,79	,82			
	31-40 yaş	203	3,73	,80			
	41-50 yaş	96	3,95	,59	2-472	2,604	,075
	Toplam	475	3,80	,77			
Çatışma	21-30 yaş	176	3,70	,84			
	31-40 yaş	203	3,55	,83			
	41-50 yaş	96	3,61	,82	2-472	1,725	,179
	Toplam	475	3,62	,82			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Yaş değişkenine göre okul iklimi ölçeği Ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan “Demokratikleşme ve Okula Adanma” ile “Başarı etmenleri” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [p<.05]. Yaş değişkeni okul iklimi ölçeği “Demokratikleşme ve Okula Adanma” alt boyutunun toplam varyansının %1,4 ‘nü ve “Başarı Etmenleri” alt boyutun ise % 1,6’nı karşılamaktadır. Diğer üç alt boyut için anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu üç alt boyutta yaş değişkenine göre puan ortalamaları birbirine benzer düzeydedir.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ; varyansların heterojen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden tamhane testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Yaş Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” “Demokratikleşme ve okula Adanma” ve “Başarı Etmenleri” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) yas	(J) yas	Ortalamalar		
			Arası fark	Std. Hata	p
Demokratikleşme	20-30 yaş	31-40 yaş	,145	,065	,067
		41-50 yaş	,006	,070	1,000
	31-40 yaş	20-30 yaş	-,149	,065	,067
		41-50 yaş	-,143	,069	,115
	41-50 yaş	20-30 yaş	-,005	,070	1,000
		31-40 yaş	,143	,069	,115

Başarı Etmenleri	20-30 yaş	31-40 yaş	,152(*)	,062	,046*
		41-50 yaş	,009	,064	,999
	31-40 yaş	20-30 yaş	-,152(*)	,062	,046*
		41-50 yaş	-,143	,063	,072
	41-50 yaş	20-30 yaş	-,009	,064	,999
		31-40 yaş	,143	,063	,072

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Demokratikleşme ve Okula Adanma boyutunda Anova’da anlamlı farklılık elde edilmesine rağmen; tamhane testinde ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak “Başarı etmenleri” alt boyutunda 20-30 yaş ile 31-40 yaş arasında ; 20-30 yaş lehine olmak üzere istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyut ortalamaları için ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Araştırma Grubunun Medeni Durum Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Medeni Durum	N	Art.Ort	Std. Sapma	t	sd	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Evli	301	4,09	,60	-,018	473	,986
	Bekar	174	4,09	,62			
Liderlik ve Etkileşim	Evli	301	3,99	,77	-,208	473	,836
	Bekar	174	4,00	,74			
Başarı Etkenleri	Evli	301	4,08	,57	-1,101	473	,272
	Bekar	174	4,14	,60			
Samimiyet	Evli	301	3,80	,75	,269	473	,788
	Bekar	174	3,78	,81			
Çatışma	Evli	301	3,66	,80	1,312	473	,190
	Bekar	174	3,55	,85			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Medeni Durum değişkenine göre, okul iklimi ölçeği alt boyut toplamaları içinde hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir[p>.05]. Evli ve bekar öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyut puanları birbirine benzer düzeydedir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyut ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve Tablo 4.7’da verilmiştir.

Tablo 4.7. Branş Değişkenine Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)

Alt boyut	Branş	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Demokratiklik O.A	Sınıf Öğretmeni	144	4,15	,57	2-472	32,09	,000***
	Okul Ön. Öğrt.	82	4,51	,46			
	Branş Öğretme.	249	3,93	,61			
	Toplam	475	4,09	,61			
Liderlik ve Etkileşim	Sınıf Öğretmeni	144	4,04	,76	2-472	12,13	,000***
	Okul Ön. Öğrt.	82	4,32	,55			
	Branş Öğretme.	249	3,86	,78			
	Toplam	475	4,00	,76			
Başarı Etmeleri	Sınıf Öğretmeni	144	4,14	,56	2-472	30,89	,000***
	Okul Ön. Öğrt.	82	4,50	,47			
	Branş Öğretme.	249	3,95	,56			
	Toplam	475	4,10	,58			
Samimiyet	Sınıf Öğretmeni	144	3,90	,77	2-472	18,79	,000***
	Okul Ön. Öğrt.	82	4,17	,73			
	Branş Öğretme.	249	3,61	,73			
	Toplam	475	3,80	,77			
Çatışma	Sınıf Öğretmeni	144	3,63	,84	2-472	18,45	,000***
	Okul Ön. Öğrt.	82	4,07	,72			
	Branş Öğretme.	249	3,46	,78			
	Toplam	475	3,62	,82			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Branş değişkenine göre Okul İklimi Ölçeği Ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [p<.05]. Branş değişkeni Okul İklimi Ölçeği ““Demokratikleşme ve Okula Adanma” alt boyutunun toplam varyansının %12 ‘ni, “liderlik ve etkileşim” alt boyutunun toplam varyansının % 4,9’nu, “Başarı Etmeleri” alt boyutun ise % 11,6’nı, “ samimiyet” alt boyutunun toplam varyansının % 7.4’nü ve çatışma alt boyutun toplam varyansının % 7.3’nü karşılamaktadır.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ; varyansların homejen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’da sunulmuştur.

Tablo 4.8. Branş Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) brans	(J) brans	Ortalamalararası Fark (I-J)	Std.Hata	p
Demokratikleşme	Sınıf Öğrt.	Okul Öncesi Öğrt.	-,35(*)	,079	,000***
		Branş Öğret.	,22(*)	,060	,001***
	Okul Öncesi Öğrt.	Sınıf Öğrt	,35(*)	,079	,000***
		Branş Öğret.	,58(*)	,073	,000***
	Branş Öğret.	Sınıf Öğrt	-,22(*)	,060	,001***
		Okul Öncesi Öğrt.	-,58(*)	,073	,000***
Liderlikve tkileşim	Sınıf Öğrt.	Okul Öncesi Öğrt.	-,28(*)	,103	,025*
		Branş Öğret.	,17	,078	,074
	Okul Öncesi Öğrt.	Sınıf Öğrt	,28(*)	,103	,025*
		Branş Öğret.	,46(*)	,095	,000***
	Branş Öğret.	Sınıf Öğrt	-,17	,078	,074
		Okul Öncesi Öğrt.	-,46(*)	,095	,000***
Başarı Etmeleri	Sınıf Öğrt.	Okul Öncesi Öğrt.	-,35(*)	,076	,000***
		Branş Öğret.	,19(*)	,057	,004**
	Okul Öncesi Öğrt.	Sınıf Öğrt	,35(*)	,076	,000***
		Branş Öğret.	,54(*)	,070	,000***
	Branş Öğret.	Sınıf Öğrt	-,19(*)	,057	,004**
		Okul Öncesi Öğrt.	-,54(*)	,070	,000***
Samimiyet	Sınıf Öğrt.	Okul Öncesi Öğrt.	-,27(*)	,103	,031*
		Branş Öğret.	,28(*)	,078	,002**
	Okul Öncesi Öğrt.	Sınıf Öğrt	,27(*)	,103	,031*
		Branş Öğret.	,55(*)	,095	,000***
	Branş Öğret.	Sınıf Öğrt	-,28(*)	,078	,002**
		Okul Öncesi Öğrt.	-,55(*)	,095	,000***
Çatışma	Sınıf Öğrt.	Okul Öncesi Öğrt.	-,44(*)	,109	,000***
		Branş Öğret.	,17	,0832	,124
	Okul Öncesi Öğrt.	Sınıf Öğrt	,44(*)	,109	,000***
		Branş Öğret.	,61(*)	,101	,000***
	Branş Öğret.	Sınıf Öğrt	-,17	,083	,124
		Okul Öncesi Öğrt.	-,61(*)	,101	,000***

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Demokratikleşme alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin puan ortalaması, sınıf öğretmenlerinininkinden(p<.001) anlamlı derecede daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin demokratikleşme alt boyutu puanlarında, branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir(p<.001).

Liderlik alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamaları, hem sınıf (p<.05) hem de branş öğretmenlerinden (p<.001) anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı durum başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutları için de geçerlidir. Aynı zamanda branş öğretmenlerinin puan ortalamaları da, hem sınıf hem de okul

öncesi öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşüktür. Görev yapılan kademe değişkenine göre öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği Alt boyut ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)

Alt boyut	Branş	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Demokratiklik O.A	Okul Ö.Eğitim	100	4,51	,45	3-471	27,487	,000***
	İlkokul I.Kademe	162	4,10	,57			
	Ortaokul	175	3,86	,61			
	Ortaöğretim	38	4,03	,60			
	Toplam	475	4,09	,61			
Liderlik ve Etkileşim	Okul Ö.Eğitim	100	4,35	,60	3-471	11,511	,000***
	İlkokul I.Kademe	162	4,01	,74			
	Ortaokul	175	3,82	,80			
	Ortaöğretim	38	3,84	,73			
	Toplam	475	4,00	,76			
Başarı Etmenleri	Okul Ö.Eğitim	100	4,51	,46	3-471	26,621	,000***
	İlkokul I.Kademe	162	4,09	,58			
	Ortaokul	175	3,92	,52			
	Ortaöğretim	38	3,92	,58			
	Toplam	475	4,10	,58			
Samimiyet	Okul Ö.Eğitim	100	4,14	,78	3-471	14,955	,000***
	İlkokul I.Kademe	162	3,85	,76			
	Ortaokul	175	3,53	,71			
	Ortaöğretim	38	3,86	,69			
	Toplam	475	3,80	,77			
Çatışma	Okul Ö.Eğitim	100	4,11	,73	3-471	18,987	,000***
	İlkokul I.Kademe	162	3,61	,83			
	Ortaokul	175	3,38	,74			
	Ortaöğretim	38	3,43	,83			
	Toplam	475	3,62	,82			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Çalıştıkları kurum değişkenine göre Okul İklimi Ölçeği Ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan

tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [$p < .001$]. Çalışılan kurum değişkeni Okul İklimi Ölçeği ““Demokratikleşme ve Okula Adanma” alt boyutunun toplam varyansının %14,9 ‘nu, “liderlik ve etkileşim” alt boyutunun toplam varyansının % 6,8’ni, “Başarı Etmenleri” alt boyutun ise % 14,5’ni, “ samimiyet” alt boyutunun toplam varyansının % 8.7’ni ve çatışma alt boyutun toplam varyansının % 10.8’nü karşılamaktadır.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ; varyansların homejen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) kademe	(J) kademe	Ortalamalararası Fark	Std. Hata	p
Demokratiklik	Okul Ö.E.K	ilkokul	,40(*)	,07	,000***
		ortaokul	,64(*)	,07	,000***
		Lise	,47(*)	,10	,000***
	İlkokul	Okul Ö.E.K	-,40(*)	,07	,000***
		ortaokul	,24(*)	,06	,002**
		Lise	,07	,10	,918
	Ortaokul	Okul Ö.E.K	-,64(*)	,07	,000***
		ilkokul	-,24(*)	,06	,002**
		Lise	-,16	,10	,440
	Lise	Okul Ö.E.K	-,47(*)	,10	,000***
		ilkokul	-,07	,10	,918
		Ortaokul	,16	,10	,440
Liderlik ve etkileşim	Okul Ö.E.K	ilkokul	,33(*)	,09	,006**
		ortaokul	,53(*)	,09	,000***
		Lise	,50(*)	,14	,005**
	İlkokul	Okul Ö.E.K	-,33(*)	,09	,006**
		ortaokul	,19	,08	,120
		Lise	,17	,13	,640
	Ortaokul	Okul Ö.E.K	-,53(*)	,09	,000***
		ilkokul	-,19	,08	,120
		Lise	-,02	,13	,999
	Lise	Okul Ö.E.K	-,50(*)	,14	,005**
		ilkokul	-,17	,13	,640
		Ortaokul	,02	,13	,999
Başarı Etkenleri	Okul Ö.E.K	ilkokul	,41(*)	,06	,000***
		ortaokul	,58(*)	,06	,000***
		Lise	,59(*)	,10	,000***
	İlkokul	Okul Ö.E.K	-,41(*)	,06	,000***
		ortaokul	,16	,05	,051

		Lise	,17	,09	,380
	Ortaokul	Okul Ö.E.K	-,58(*)	,06	,000***
		ilkokul	-,16	,05	,051
		Lise	,00609	,09	1,000
	Lise	Okul Ö.E.K	-,59(*)	,10	,000***
		ilkokul	-,17	,09	,380
		Ortaokul	-,006	,09	1,000
Samimiyet	Okul Ö.E.K	ilkokul	,29(*)	,09	,025*
		ortaokul	,61(*)	,09	,000***
		Lise	,27	,14	,282
	İlkokul	Okul Ö.E.K	-,29(*)	,09	,025*
		ortaokul	,32(*)	,08	,002**
		Lise	-,01	,13	1,000
	Ortaokul	Okul Ö.E.K	-,61(*)	,09	,000***
		ilkokul	-,32(*)	,08	,002**
		Lise	-,33	,13	,103
	Lise	Okul Ö.E.K	-,27	,14	,282
		ilkokul	,01	,13	1,000
		Ortaokul	,33	,13	,103
Çatışma	Okul Ö.E.K	ilkokul	,49(*)	,09	,000***
		ortaokul	,72(*)	,09	,000***
		Lise	,67(*)	,14	,000***
	İlkokul	Okul Ö.E.K	-,49(*)	,09	,000***
		ortaokul	,23	,08	,064
		Lise	,18	,14	,632
	Ortaokul	Okul Ö.E.K	-,72(*)	,09	,000***
		ilkokul	-,23	,08	,064
		Lise	-,04	,13	,991
	Lise	Okul Ö.E.K	-,67(*)	,14	,000***
		ilkokul	-,18	,14	,632
		Ortaokul	,04	,13	,991

. *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Demokratikleşme alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin puan ortalaması, diğer tüm kademelerden(p<.001) anlamlı derecede daha yüksektir. İlkokul öğretmenlerin demokratikleşme ve okula bağlanma alt boyut ortalaması, ortaokul öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Liderlik alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamaları, tüm diğer kademedeki görev yapan öğretmenlerinden (p<.001) anlamlı derecede daha yüksektir

Başarı etkenleri alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamaları, t tüm diğer kademedeki görev yapan öğretmenlerinden (p<.001) anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması, ortaokul ve lise öğretmenlerinininki ile benzer düzeydedir. Samimiyet alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin puan ortalaması, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinininkinde anlamlı derecede daha yüksektir fakat lise öğretmenlerinininki ile benzer düzeydedir.

Çatışma alt boyutunda okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin puan ortalaması, tüm kademelerdeki öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Fakat diğer kademelerdeki öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Görev yapılan mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği Alt boyut ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)

Alt boyut	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Demokratiklik O.A	1-5 yıl	132	4,27	,54	3-471	9,078	,000***
	6-10 yıl	141	3,92	,71			
	11-15 yıl	87	4,01	,61			
	16 yıl ve üstü	115	4,17	,48			
	Toplam	475	4,09	,61			
Liderlik ve Etkileşim	1-5 yıl	132	4,17	,64	3-471	4,096	,007**
	6-10 yıl	141	3,86	,84			
	11-15 yıl	87	3,94	,83			
	16 yıl ve üstü	115	3,99	,70			
	Toplam	475	4,00	,76			
Başarı Etmeleri	1-5 yıl	132	4,25	,59	3-471	6,059	,000***
	6-10 yıl	141	3,97	,63			
	11-15 yıl	87	4,03	,55			
	16 yıl ve üstü	115	4,14	,48			
	Toplam	475	4,10	,58			
Samimiyet	1-5 yıl	132	3,89	,76	3-471	5,297	,001***
	6-10 yıl	141	3,65	,85			
	11-15 yıl	87	3,66	,77			
	16 yıl ve üstü	115	3,97	,63			
	Toplam	475	3,80	,77			
Çatışma	1-5 yıl	132	3,82	,81	3-471	5,375	,001***
	6-10 yıl	141	3,47	,89			
	11-15 yıl	87	3,48	,79			
	16 yıl ve üstü	115	3,67	,71			
	Toplam	475	3,62	,82			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Okul İklimi Ölçeği Ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [$p < .001$]. Kıdem değişkeni Okul İklimi Ölçeği ““Demokratikleşme ve Okula Adanma” alt boyutunun toplam varyansının %5,5 ‘ni, “liderlik ve etkileşim” alt boyutunun toplam varyansının % 2,5’ni, “Başarı Etmenleri” alt boyutun ise % 3,7’ni, “ samimiyet” alt boyutunun toplam varyansının % 3.3’nü ve çatışma alt boyutun toplam varyansının % 3.3’nü karşılamaktadır.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ; varyansların homejen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’da sunulmuştur.

Tablo 4.12. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Okul İklimi Ölçeği” Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalamalara rası Fark	Std. Hata	p
Demokratiklik	1-5 yıl	6-10 yıl	,35(*)	,07	,000***
		11-15 yıl	,26(*)	,08	,008**
		16 yıl ve üstü	,10	,06	,547
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,35(*)	,07	,000***
		11-15 yıl	-,08	,08	,909
		16 yıl ve üstü	-,25(*)	,07	,006**
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,26(*)	,08	,008**
		6-10 yıl	,08	,08	,909
		16 yıl ve üstü	-,16	,07	,228
	16 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,10	,06	,547
		6-10 yıl	,25(*)	,07	,006**
		11-15 yıl	,16	,07	,228
Liderlik ve etkileşim	1-5 yıl	6-10 yıl	,31(*)	,09	,003**
		11-15 yıl	,23	,10	,167
		16 yıl ve üstü	,18	,08	,205
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,31(*)	,09	,003**
		11-15 yıl	-,08	,11	,977
		16 yıl ve üstü	-,13	,09	,672
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,23	,10	,167
		6-10 yıl	,08	,11	,977
		16 yıl ve üstü	-,05	,11	,998
	16 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,18	,08	,205
		6-10 yıl	,13	,09	,672
		11-15 yıl	,05	,11	,998
Başarı Etkenleri	1-5 yıl	6-10 yıl	,28(*)	,07	,001***

		11-15 yıl	,22(*)	,07	,032*
		16 yıl ve üstü	,11	,06	,414
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,28(*)	,07	,001***
		11-15 yıl	-,06	,08	,973
		16 yıl ve üstü	-,16	,06	,111
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,22(*)	,07	,032
		6-10 yıl	,06	,08	,973
		16 yıl ve üstü	-,10	,07	,665
	16 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,11	,06	,414
		6-10 yıl	,16	,06	,111
		11-15 yıl	,10	,07	,665
Samimiyet	1-5 yıl	6-10 yıl	,24	,09	,069
		11-15 yıl	,23	,10	,170
		16 yıl ve üstü	-,07	,08	,961
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,24	,09	,069
		11-15 yıl	-,01	,11	1,000
		16 yıl ve üstü	-,32(*)	,09	,004**
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,23	,10	,170
		6-10 yıl	,016	,11	1,000
		16 yıl ve üstü	-,30(*)	,10	,020*
	16 yıl ve üstü	1-5 yıl	,07	,08	,961
		6-10 yıl	,32(*)	,09	,004**
		11-15 yıl	,30(*)	,10	,020*
Çatışma	1-5 yıl	6-10 yıl	,35(*)	,10	,004**
		11-15 yıl	,34(*)	,11	,013*
		16 yıl ve üstü	,14	,09	,570
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,35(*)	,10	,004**
		11-15 yıl	-,009	,11	1,000
		16 yıl ve üstü	-,20	,10	,230
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,34(*)	,11	,013*
		6-10 yıl	,009	,11	1,000
		16 yıl ve üstü	-,19	,10	,363
	16 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,14	,09	,570
		6-10 yıl	,20	,10	,230
		11-15 yıl	,19	,10	,363

. *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Demokratikleşme alt boyutunda 1-5 yıllık kıdemli öğretmenlerin puan ortalaması, kıdemi 6-10 yıl ($p<.001$) ve 11-15 yıl arasında olanlardan($p<.01$) anlamlı derecede daha yüksektir. Kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin demokratikleşme ve okula bağlanma alt boyut ortalaması, kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha düşüktür.

Liderlik alt boyutunda 1-5 yıllık kıdemli öğretmenlerin puan ortalaması, kıdemi 6-10 yıl ($p<.001$) ve 11-15 yıl arasında olanlardan($p<.05$) anlamlı derecede daha yüksektir.11-15 yıl kıdemi öğretmenlerin, 6-10 yıl dışındaki kıdemli öğretmenlerle benzer düzeydedir.

Başarı etkenleri alt boyutunda 1-5 yıllık kıdemli öğretmenlerin puan ortalaması, kıdemi 6-10 yıl ($p<.001$) ve 11-15 yıl arasında olanlardan($p<.01$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Samimiyet alt boyutunda kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalaması , kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Çatışma alt boyutunda kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması, kıdemi 6-10($p<.01$) yıl ve 11-15 yıl($p<.05$) olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

4.3. Araştırmanın Sürekli Bağımlı Değişkenine (Denetime İlişkin Tutumlar) İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımlı değişkeni; öğretmen algısına göre denetime ilişkin tutumları algılama özelliğidir. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği ” kullanılmıştır. Çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını algılama düzeylerini belirlemek üzere toplam ve alt boyut puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13. “Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Ölçeği ”Toplam ve Alt Boyut Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	n	\bar{X}	Ss
Denetimin Örgüte Etkisi	475	3,69	,69
Denetimin İşgörene etkisi	475	3,52	,91
Denetimin İlişkilere Etkisi	475	3,63	,75
Toplam	475	3,63	,74

Tablo 4.13. incelendiğinde, ölçek “denetimin örgüte etkisi” alt boyut puanlarının aritmetik ortalaması (tüm maddelerin ortalamasının ortalaması) 3,6964’dür. Bu sonuç Ölçeğin değerlendirme sisteminde “katılıyorum” sınırları içindedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin “denetimin örgüte etkisi” düzeylerinin ortalamasının üstünde düzeyde olduğu söylenebilir.

“Denetimin İşgörene Etkisi” alt boyutunun ortalaması 3.52’dir ve öğretmenlerin bu alt boyutta da denetimin işgörene etkisini ortalamasının üstünde algılamışlardır.

Alt boyutları içinde denetimin ilişkilere etkisinin algılanması ortalaması “3.63” olmuştur.. Bu sonuç da “katılıyorum” sınırları içine girmektedir.

Ölçeği alt boyutları içinde en yüksek ortalama “denetimin örgüte etkisi” boyutundan elde edilmiştir. Bunu denetimin ilişkilere etkisi alt boyutu izlemiştir. Son sırada ise “denetimin işgörene etkisi” alt boyutu yer almıştır

“Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeğinin” Toplam puanlarının ortalamasının ortalaması 3,63’dür ve o da alt boyutlar gibi “katılıyorum” değerlendirmesi içine girmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin Denetime ilişkin tutumları,ortalama düzeyin üstündedir.

Tablo 4.14. “Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeğinin” Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

MaddeNo	N	Arit.Ort	Std. sapma
1	475	3,78	,87
2	475	3,64	,92
3	475	3,84	,85
4	475	3,76	,88
5	475	3,79	,87
6	475	3,64	,96
7	475	3,56	1,03
8	475	4,02	,88
9	475	2,90	1,17
10	475	3,63	,96
11	475	3,77	,91
12	475	3,71	,99
13	475	4,00	,84
14	475	4,01	,89
15	475	3,63	1,01
16	475	3,65	1,03
17	475	3,16	1,13
18	475	3,52	1,04
19	475	3,31	1,11
20	475	3,61	1,03
21	475	3,58	,99
22	475	3,65	1,01
23	475	3,64	,99
24	475	3,82	,96
25	475	2,83	1,15
26	475	3,70	,96
27	475	3,68	,99
28	475	3,73	,96
29	475	3,62	1,04

Tablo 4.14. incelendiğinde, öğretmenlerin 4.02 ortalama ile en yüksek madde ortalaması “Denetim planlı çalışmaya sevk eder..” önermesinde gerçekleştiği

görülmektedir(d8). Bu durum önermede yer alan düşünceye katılımın ortalamasının üstünde düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için 2.84 puan ile d25 önermesinde gerçekleşmiştir (Denetimin varlığı işgöreni rahatsız eder.)(ters İfade). Bu ifade “kararsızım” sınırları içinde yer almaktadır.

4.4. Araştırmanın Süreksiz Bağımsız Değişkenlerine İçin Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Aritmetik Ortalamalarına Göre yapılan Hipotez Testi Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde anket ile toplanan demografik değişkenlerine göre Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi ve Tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına yer verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Alt boyut ortalamaları için ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve Tablo 4.15’da verilmiştir.

Tablo 4.15. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Art.Ort	Std. Sapma	t	sd	p
Denetimin Örgüte Etkisi	Kadın	356	3,73	,69	2,082	472	,038*
	Erkek	119	3,58	,68			
Denetimin İşgörene Etkisi	Kadın	356	3,57	,91	2,082	473	,038*
	Erkek	119	3,37	,90			
Denetimin İlişkilere Etkisi	Kadın	356	3,66	,75	1,617	473	,107
	Erkek	119	3,53	,77			
Toplam	Kadın	355	3,67	,74	2,073	472	,039*
	Erkek	119	3,50	,74			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre, denetime ilişkin tutum ölçeği alt boyut toplamları içinde “denetimin örgüte etkisi”(p<.05), “Denetimin İşgörene Etkisi”(p<.05) ve “Test toplamda” (p<.051) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Denetimin İlişkilere etkisi alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar yoktur[p>.05]. Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Toplam ve alt boyut toplamları içinde denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve Test Toplamda kadınların puan ortalaması, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir. Cinsiyet değişkeni denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin örgüte etkisi” alt

boyutunun %0 9’nu, “denetimin işgörene etkisi ” alt boyutunun % 09’nu ve “Toplam” ölçeğin %0 9’nü açıklamaktadır. Yaş değişkenine göre denetime ilişkin tutum ölçeğinin toplam ve alt boyutlar ortalamaları arasındaki farklar için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 4.16. Yaş Değişkenine Göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)

Alt boyut	Yaş	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Denetimin Örgüte Et.	20-30 yaş	176	3,81	,61			
	31-40 yaş	203	3,63	,75			
	41-50 yaş	95	3,60	,69	2-472	4,114	,017*
	Toplam	474	3,69	,69			
Denetimin İşgörene Et.	20-30 yaş	176	3,65	,82			
	31-40 yaş	203	3,48	,95			
	41-50 yaş	96	3,39	,98	2-472	2,857	,058
	Toplam	475	3,52	,91			
Denetimin ilişkilere Et.	20-30 yaş	176	3,78	,69			
	31-40 yaş	203	3,56	,77	2-472	5,736	,003**
	41-50 yaş	96	3,49	,79			
	Toplam	475	3,63	,75			
Toplam	20-30 yaş	176	3,75	,65			
	31-40 yaş	203	3,57	,79			
	41-50 yaş	95	3,51	,77	2-472	4,168	,016*
	Toplam	474	3,63	,74			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Yaş değişkenine göre Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan “denetimin örgüte etkisi”(p<.05) ile “Denetimin İlişkilere etkisi”(p<.01) alt boyutlarında ve Test Toplamda(p<.05) anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Yaş değişkeni Okul İklimi Ölçeği “denetimin örgüte etkisi” alt boyutunun toplam varyansının %1,7 ‘ni ve “Denetimin İlişkilere etkisi” alt boyutun ise % 2,4’nü karşılamaktadır. Yaş değişkeni; Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Toplam puanlarının varyansının %1,7’ni karşılamaktadır.

Denetimin işgörene etkisi alt boyut için anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu alt boyutta yaş değişkenine göre puan ortalamaları birbiriyle benzer düzeydedir. ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların heterojen olması nedeniyle post-hoc

tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Yaş Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) yas	(J) yas	Ortalamalar Arası fark	Std. Hata	p
Den. Örgüte Etkisi	20-30 yaş	31-40 yaş	,17	,07	,051
		41-50 yaş	,21	,08	,056
	31-40 yaş	20-30 yaş	-,17	,07	,051
		41-50 yaş	,03	,08	,910
	41-50 yaş	20-30 yaş	-,21	,08	,056
		31-40 yaş	-,03	,08	,910
Den.İlişkilere Etkisi	20-30 yaş	31-40 yaş	,21(*)	,07	,025*
		41-50 yaş	,28(*)	,09	,012*
	31-40 yaş	20-30 yaş	-,21(*)	,07	,025*
		41-50 yaş	,074	,09	,728
	41-50 yaş	20-30 yaş	-,28(*)	,09	,012*
		31-40 yaş	-,074	,09	,728
Toplam	20-30 yaş	31-40 yaş	,17	,07	,067
		41-50 yaş	,24(*)	,09	,040*
	31-40 yaş	20-30 yaş	-,17	,07	,067
		41-50 yaş	,062	,09	,794
	41-50 yaş	20-30 yaş	-,24(*)	,09	,040*
		31-40 yaş	-,06	,09	,794

*p<.05 **p<. 01 ***p<.001

Denetimin örgüte etkisi alt boyutunda Anova’da anlamlı farklılık elde edilmesine rağmen; scheffe testinde ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutunda 20-30 yaş ile 31-40 ve 41-50 yaş arasında ; 20-30 yaş lehine olmak üzere istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Test toplamda ise 20-30 yaş ile 41-50 yaş arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. 20-30 yaşın denetime ilişkin tutumları, 41-50 yaştan anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

Medeni Durum değişkenine göre öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Alt boyut ortalamaları için ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve Tablo 4.18’da verilmiştir.

Tablo 4.18. Araştırma Grubunun Medeni Durum Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Art.Ort	Std. Sapma	t	sd	p
Denetimin Örgüte Etkisi	Evi	300	3,66	,69	-1,296	472	,195
	Bekar	174	3,75	,69			
Denetimin İşgörene Etkisi	Evi	301	3,48	,92	-1,472	473	,142
	Bekar	174	3,61	,89			
Denetimin İlişkilere Etkisi	Evi	301	3,59	,75	-1,295	473	,196
	Bekar	174	3,69	,76			
Toplam	Evi	300	3,59	,75	-1,407	472	,160
	Bekar	174	3,69	,74			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Medeni durum değişkenine göre, denetime ilişkin tutum ölçeği toplam ve alt boyut toplamları içinde hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Branş değişkenine göre denetime ilişkin tutum ölçeğinin toplam ve alt boyutlar ortalamaları arasındaki farklar için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.19’de verilmiştir.

Tablo 4.19. Branş Değişkenine Göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)

Alt boyut	Yaş	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Denetimin Örgüte Et.	Sınıf Öğretmeni	144	3,64	,66	2-472	5,962	,003**
	O. Öncesi Öğrt.	81	3,93	,67			
	Branş Öğret.	249	3,64	,70			
	Toplam	474	3,69	,69			
Denetimin İşgörene Et.	Sınıf Öğretmeni	144	3,55	,89	2-472	4,810	,009**
	O. Öncesi Öğrt.	82	3,78	,91			
	Branş Öğret.	249	3,43	,91			
	Toplam	475	3,52	,91			
Denetimin ilişkilere Et.	Sınıf Öğretmeni	144	3,62	,70	2-472	5,847	,003**
	O. Öncesi Öğrt.	82	3,88	,80			
	Branş Öğret.	249	3,55	,76			
	Toplam	475	3,63	,75			
Toplam	Sınıf Öğretmeni	144	3,61	,70	2-472	5,829	,003**
	O. Öncesi Öğrt.	81	3,88	,75			
	Branş Öğret.	249	3,56	,75			
	Toplam	474	3,63	,74			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Branş değişkenine göre Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Toplam ve alt boyut

ortalamları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir .Branş değişkeni Denetimime İlişkin Tutumlar Ölçeği “denetimin örgüte etkisi” alt boyutunun toplam varyansının %2,5 ‘nu, Denetimin işgörene etkisinin %2’i ve “denetimin İlişkilere etkisi” alt boyutun ise % 2,4’nü karşılamaktadır. branş değişkeni; denetime ilişkin tutumlar ölçeği toplam puanlarının varyansının %2,4’nü karşılamaktadır.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ; varyansların heterojen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Branş Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar		
			Arası fark	Std. Hata	p
Den. Örgüte Etkisi	Sınıf Öğret.	O.Öncesi Öğrt.	-,292(*)	,09	,010**
		Branş Öğrtm.	-,002	,07	1,000
	O.Önc.Öğrt.	Sınıf Öğret.	,292(*)	,09	,010**
		Branş Öğrt.	,289(*)	,08	,005**
	Branş Öğrt.	Sınıf Öğret.	,002	,07	1,000
		O.Önc.Öğrt.	-,289(*)	,08	,005**
Den. Örgüte Etkisi	Sınıf Öğret.	O.Öncesi Öğrt.	-,234	,12	,177
		Branş Öğrtm.	,121	,09	,442
	O.Önc.Öğrt.	Sınıf Öğret.	,234	,12	,177
		Branş Öğrt.	,356(*)	,11	,009**
	Branş Öğrt.	Sınıf Öğret.	-,121	,09	,442
		O.Önc.Öğrt.	-,356(*)	,11	,009**
Den.İlişkilere Etkisi	Sınıf Öğret.	O.Öncesi Öğrt.	-,251	,10	,055
		Branş Öğrtm.	,075	,07	,631
	O.Önc.Öğrt.	Sınıf Öğret.	,251	,10	,055
		Branş Öğrt.	,327(*)	,09	,003**
	Branş Öğrt.	Sınıf Öğret.	-,075	,07	,631
		O.Önc.Öğrt.	-,327(*)	,09	,003**
Toplam	Sınıf Öğret.	O.Öncesi Öğrt.	-,269(*)	,10	,033*
		Branş Öğrtm.	,052	,07	,796
	O.Önc.Öğrt.	Sınıf Öğret.	,269(*)	,10	,033*
		Branş Öğrt.	,321(*)	,09	,003**
	Branş Öğrt.	Sınıf Öğret.	-,0524	,07	,796
		O.Önc.Öğrt.	-,321(*)	,09	,003**

*p<.05 **p<. 01 ***p<.001

Denetimin örgüte etkisi alt boyutunda; Okul Öncesi eğitim öğretmenleri, sınıf ve branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir.(p<.01). Ancak “denetimin işgörene etkisi” ve denetimin İlişkilere Etkisi alt boyutlarında okul öncesi

eğitim üretmenleri ile sadece branş retmenlerinden anlamlı derecede daha olumludur($p<.01$). Denetime İlişkin Tutumları leği Toplam puanlarında Okul ncesi eğitim üretmenleri, sınıf ve branş retmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. ($p<.01$). Görev yapılan kademe değişkenine göre retmenlerin denetime ilişkin tutum leği toplam ve alt boyut ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve Tablo 4.21’da verilmiştir.

Tablo 4.21 Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Denetime İlişkin Tutum leği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)

Alt boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Denetimin rgte Etkisi	Okul .Eğitim	100	3,99	,65	3-471	8,383	,000***
	İlkokul						
	I.Kademe	162	3,62	,65			
	Ortaokul	175	3,62	,72			
	Ortaöğretim	38	3,54	,68			
Denetimin İşgörene Ekisi	Toplam	475	3,69	,69			
	Okul .Eğitim	100	3,89	,89	3-471	7,517	,000***
	İlkokul						
	I.Kademe	162	3,50	,89			
	Ortaokul	175	3,37	,89			
Denetimin İlişkilere Etkisi	Ortaöğretim	38	3,36	,93			
	Toplam	475	3,52	,91			
	Okul .Eğitim	100	3,94	,77	3-471	8,253	,000***
	İlkokul						
	I.Kademe	162	3,60	,71			
Toplam	Ortaokul	175	3,52	,75			
	Ortaöğretim	38	3,42	,71			
	Toplam	475	3,63	,75			
	Okul .Eğitim	100	3,95	,72	3-471	8,674	,000***
	İlkokul						
I.Kademe	162	3,58	,70				
Toplam	Ortaokul	175	3,52	,75			
	Ortaöğretim	38	3,46	,74			
	Toplam	475	3,63	,74			

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Çalıştıkları kurum değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan Toplam ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [p<.001]. Çalışılan kurum değişkeni Denetime İlişkin Tutum Ölçeği “denetimin örgüte etkisi” alt boyutunun toplam varyansının %5.1’ni, “denetimin işgörene etkisi” alt boyutunun toplam varyansının % 4,6’nı, “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutun ise % 5,0’nı ve Test toplam varyansının % 5.2’ni karşılamaktadır.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ; varyansların homejen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) kademe	(J) kademe	Ortalamalararası Fark	Std. Hata	p
D.Örgüte Etkisi	Okul	ilkokul	,376(*)	,08	,000***
		ortaokul	,376(*)	,08	,000***
		Lise	,450(*)	,13	,008**
	İlkokul	Okul Ö.E.K	-,373(*)	,08	,000***
		ortaokul	,003	,07	1,000
		Lise	,076	,12	,942
	Ortaokul	Okul Ö.E.K	-,376(*)	,08	,000***
		ilkokul	-,003	,07	1,000
		Lise	,073	,12	,948
	Lise	Okul Ö.E.K	-,450(*)	,13	,008**
		ilkokul	-,076	,12	,942
		Ortaokul	-,073	,12	,948
D.İşgörene Etkisi	Okul	ilkokul	,387(*)	,11	,010**
		ortaokul	,512(*)	,11	,000***
		Lise	,526(*)	,17	,025*
	İlkokul	Okul Ö.E.K	-,387(*)	,11	,010**
		ortaokul	,125	,09	,653
		Lise	,139	,16	,864
	Ortaokul	Okul Ö.E.K	-,512(*)	,11	,000***
		ilkokul	-,125	,09	,653
		Lise	,014	,16	1,000
	Lise	Okul Ö.E.K	-,526(*)	,17	,025*
		ilkokul	-,139	,16	,864
		Ortaokul	-,014	,16	1,000

D.İlişkilere Etkileri	Okul Ö.E.K	ilkokul	,344(*)	,09	,004**
		ortaokul	,420(*)	,09	,000***
		Lise	,521(*)	,14	,004**
	İlkokul	Okul Ö.E.K	-,344(*)	,09	,004**
		ortaokul	,076	,08	,829
		Lise	,176	,13	,629
	Ortaokul	Okul Ö.E.K	-,420(*)	,09	,000***
		ilkokul	-,076	,08	,829
		Lise	,100	,13	,903
	Lise	Okul Ö.E.K	-,521(*)	,14	,004**
		ilkokul	-,176	,13	,629
		Ortaokul	-,100	,13	,903
Toplam	Okul Ö.E.K	ilkokul	,375(*)	,09	,001***
		ortaokul	,431(*)	,09	,000***
		Lise	,492(*)	,13	,006**
	İlkokul	Okul Ö.E.K	-,375(*)	,09	,001***
		ortaokul	,056	,07	,920
		Lise	,116	,13	,853
	Ortaokul	Okul Ö.E.K	-,431(*)	,09	,000***
		ilkokul	-,056	,07	,920
		Lise	,060	,13	,975
	Lise	Okul Ö.E.K	-,492(*)	,13	,006**
		ilkokul	-,116	,13	,853
		Ortaokul	-,060	,13	,975

. *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve alt boyutları için yapılan scheffe testinde Okul öncesi öğretmenlerin puan ortalaması, diğer tüm kademedeki okul öğretmenlerin puan ortalamalarından en az .05 anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kurum Kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve Alt boyut ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve Tablo 4.23'da verilmiştir.

Tablo 4.23. Kıdem Değişkenine Göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA)

Alt boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Denetimin Örgüte Etkisi	1-5 yıl	132	3,86	,62	3-471	4,126	,007**
	6-10 yıl	141	3,69	,67			
	11-15 yıl	86	3,59	,70			
	16 yıl ve üstü	115	3,58	,76			

Denetimin İşgörene Ekisi	Toplam	474	3,69	,69			
	1-5 yıl	132	3,75	,82	3-471	3,968	,008**
	6-10 yıl	141	3,47	,87			
	11-15 yıl	87	3,40	,93			
	16 yıl ve üstü	115	3,43	1,01			
Denetimin İlişkilere Etkisi	Toplam	475	3,52	,91			
	1-5 yıl	132	3,84	,72	3-471	5,247	,001***
	6-10 yıl	141	3,59	,69			
	11-15 yıl	87	3,53	,75			
	16 yıl ve üstü	115	3,50	,82			
Toplam	Toplam	475	3,63	,75			
	1-5 yıl	132	3,82	,67	3-471	4,542	,004**
	6-10 yıl	141	3,60	,70			
	11-15 yıl	86	3,52	,75			
	16 yıl ve üstü	115	3,52	,83			
	Toplam	474	3,63	,74			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan en az .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem yılları farklılaştıkça, buna bağlı denetime ilişkin tutumları farklılaşmaktadır. Kıdem değişkeni Denetime İlişkin Tutum Ölçeği “denetimin örgüte etkisi” alt boyutunun toplam varyansının %2.6’ni, “denetimin işgörene etkisi” alt boyutunun toplam varyansının % 2,5’ni, “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutun ise % 3,2’ni ve Test toplam varyansının % 2.8’ni karşılamaktadır.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ; varyansların homejen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.24’de sunulmuştur.

Tablo 4.24. Kıdem Değişkenine Göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalamalararası Fark	Std. Hata	p	
D.Örgüte Etkisi	1-5 yıl	6-10 yıl	,16	,08	,272	
		11-15 yıl	,26(*)	,09	,049*	
		16 yıl ve üstü	,27(*)	,08	,022*	
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,16	,08	,272	
		11-15 yıl	,10	,09	,749	
		16 yıl ve üstü	,10	,08	,667	
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,26(*)	,09	,049*	
		6-10 yıl	-,10	,09	,749	
		16 yıl ve üstü	,00	,09	1,000	
	16 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,27(*)	,08	,022*	
		6-10 yıl	-,10	,08	,667	
		11-15 yıl	-,00	,09	1,000	
	D.İşgörene Etkisi	1-5 yıl	6-10 yıl	,28	,11	,084
			11-15 yıl	,35(*)	,12	,047*
			16 yıl ve üstü	,32(*)	,11	,049*
6-10 yıl		1-5 yıl	-,28	,11	,084	
		11-15 yıl	,07	,12	,955	
		16 yıl ve üstü	,04	,11	,988	
11-15 yıl		1-5 yıl	-,35(*)	,12	,047*	
		6-10 yıl	-,07	,12	,955	
		16 yıl ve üstü	-,02	,12	,997	
16 yıl ve üstü		1-5 yıl	-,32(*)	,11	,049*	
		6-10 yıl	-,04	,11	,988	
		11-15 yıl	,03	,12	,997	
D.İlişkilere Etkileri		1-5 yıl	6-10 yıl	,25	,09	,053
			11-15 yıl	,30(*)	,10	,031*
			16 yıl ve üstü	,33(*)	,09	,006**
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,25	,09	,053	
		11-15 yıl	,05	,10	,958	

		16 yıl ve üstü	,08	,09	,841
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,30(*)	,10	,031*
		6-10 yıl	-,05	,10	,958
		16 yıl ve üstü	,02	,10	,995
	16 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,33(*)	,09	,006**
		6-10 yıl	-,08	,09	,841
		11-15 yıl	-,02	,10	,995
Toplam	1-5 yıl	6-10 yıl	,22	,08	,111
		11-15 yıl	,30(*)	,10	,034*
		16 yıl ve üstü	,30(*)	,09	,017*
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,22	,08	,111
		11-15 yıl	,08	,10	,881
		16 yıl ve üstü	,08	,09	,851
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,30(*)	,10	,034*
		6-10 yıl	-,08	,10	,881
		16 yıl ve üstü	,00	,10	1,000
	16 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,30(*)	,09	,017*
		6-10 yıl	-,08	,09	,851
		11-15 yıl	-,00	,10	1,000

. *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Kıdem değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve alt boyutları için yapılan scheffe testinde kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalaması, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstünde olanlardan en az .05 düzeyinde daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar için yapılan scheffe testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır.

4.5. Okul İklimi ve Denetime İlişkin Tutum Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın bu aşamasında, Okul iklimi ve Denetime İlişkin Tutum Ölçeklerinin Toplam ve Alt boyutları arasındaki ilişkiler pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmış ve Tablo 4.25’da sunulmuştur.

Tablo 4.25. Okul iklimi ve Denetime İlişkin Tutum Ölçeklerinin Toplam ve Alt boyutları arasındaki ilişkiler

Ölçek	Denetim1	Denetim2	Denetim3	Denetim toplam
Okuliklim1	,238(***)	,267(***)	,234(***)	,259(***)
Okuliklim2	,304(***)	,329(***)	,329(***)	,331(***)
Okuliklim3	,231(***)	,246(***)	,204(***)	,240(***)
Okuliklim4	,182(***)	,204(***)	,154(**)	,192(**)
Okuliklim5	,130(**)	,116(*)	,170(***)	,139(**)

. *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Okul iklimi ve Denetime İlişkin Tutum Ölçeklerinin Toplam ve Alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek ilişkinin .331(p<.001) ile okul İklimi ölçeği liderlik ve etkileşim ile Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam puanları arasından elde edilmiştir. En düşük korelasyon katsayısı ise okul iklimi ölçeği “çatışma” alt boyutu ile Denetime İlişkin Tutum Ölçeği “Denetimin İşgörene Etkisi” alt boyutu arasından elde edilmiştir(r..116; p<.05). Diğer korelasyon katsayıları bu iki değer arasında en az .05 düzeyinde anlamlıdır.

4.6. Okul İklim Ölçeğinden, Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutum Ölçeğini Puanlarının Tahminine İlişkin Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni öğretmenler tarafından algılanan okul iklimi özellikleridir. Okul İklimi Ölçeğinin birbirinden bağımsız beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu beş alt boyut puanları birlikte bağımsız değişken olarak işleme alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni; Denetime ilişkin Tutumlar ölçeğinin üç ayrı alt boyutu ve bunların toplamından oluşan Ölçek toplamlarıdır. Bu nedenle araştırma kapsamında dört ayrı çoklu doğrusal regresyon analizi işlemi yapılmıştır.

Tablo 4.26. Regresyon Analizi Sonuçları-“Okul İklimi ölçeği Alt Boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	2,053	,246		8,332	,000***
okuliklim1	,051	,092	,042	,554	,580
okuliklim2	,267	,057	,272	4,708	,000***
okuliklim3	,074	,083	,058	,892	,373
okuliklim4	,017	,055	,017	,299	,765
okuliklim5	-,018	,046	-,019	-,383	,702

R: .340 R²: .116 F=12,228 p=.000***

Okul İklimi Ölçeği alt boyut puan değişkenleri öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutum Toplam puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. R=.340, R²=.116,. Okul İklimi puan değişkenleri, öğretmenlerin denetime ilişkin tutum ölçeği toplam puanları varyansının % 11.6'nı açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, Okul İklimi Ölçeği alt boyutları (t= 4,708, p =.000***) puanları içinde sadece liderlik ve etkileşim alt boyutunun, Denetime ilişkin tutum toplam değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formülü:

Toplam Tolerans puanı =2,053 +(,267* liderlik ve etkileşim puanı)'dir.

Tablo 4.27. Regresyon Analizi Sonuçları-“Okul İklimi ölçeği Alt Boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Denetimin Örgüte Etkisi

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	2,314	,232		9,992	,000***
okuliklim1	,027	,086	,024	,310	,757
okuliklim2	,225	,053	,246	4,217	,000***
okuliklim3	,086	,078	,072	1,100	,272
okuliklim4	,018	,052	,020	,343	,732
okuliklim5	-,013	,043	-,015	-,293	,770

R: .314 R²: .099 F=10,263 p=.000***

Okul İklimi Ölçeği alt boyut puan değişkenleri öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutum ölçeği denetimin örgüte etkisi alt boyut puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. (R=.314, R²=.099,). Okul İklimi puan değişkenleri, öğretmenlerin denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin örgüte etkisi” toplam puanları varyansının % 9.9'nı açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, Okul İklimi Ölçeği alt boyutları (t= 4,217, p =.000***) puanları içinde sadece liderlik ve etkileşim alt boyutunun, denetime ilişkin tutum ölçeği

“denetimin örgüte etkisi” alt boyut toplam değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formülü:

Toplam Tolerans puanı =2,314 +(,225* Liderlik ve etkileşim puanı)’dir.

Tablo 4.28. Regresyon Analizi Sonuçları-“Okul İklimi ölçeği Alt Boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Denetimin İşgörene Etkisi

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	1,576	,301		5,238	,000***
okuliklim1	,100	,112	,067	,898	,370
okuliklim2	,317	,069	,264	4,574	,000***
okuliklim3	,090	,102	,057	,885	,377
okuliklim4	,033	,068	,028	,492	,623
okuliklim5	-,061	,056	-,055	-1,086	,278

R: .344 R²: .118 F=12,594 p=.000***

Okul iklimi ölçeği alt boyut puan değişkenleri öğretmenlerin denetime ilişkin tutum ölçeği denetimin işgörene etkisi alt boyut puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. (R=.344, R²=.118,). Okul iklimi puan değişkenleri, öğretmenlerin denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin işgörene etkisi” toplam puanları varyansının % 11.8’ni açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, Okul İklimi Ölçeği alt boyutları (t= 4,574, p =.000***) puanları içinde sadece liderlik ve etkileşim alt boyutunun, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin işgörene etkisi” alt boyut toplam değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formülü:

Toplam Tolerans puanı =1,576 +(,317* Liderlik ve etkileşim puanı)’dir.

Tablo 4.29. Regresyon Analizi Sonuçları-“Okul İklimi ölçeği Alt Boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Denetimin İlişkilere Etkisi

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	2,174	,250		8,682	,000***
okuliklim1	,024	,093	,019	,257	,797
okuliklim2	,294	,058	,296	5,107	,000***
okuliklim3	,026	,085	,020	,305	,761
okuliklim4	-,013	,056	-,014	-,235	,814
okuliklim5	,036	,047	,039	,760	,448

R: .332 R²: .110 F=11,625 p=.000***

Okul İklimi Ölçeği alt boyut puan değişkenleri öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutum ölçeği denetimin ilişkilere etkisi alt boyut puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. ($R=.332$, $R^2=.110$). Okul İklimi puan değişkenleri, öğretmenlerin denetime ilişkin tutum ölçeği “Denetimin İlişkilere etkisi” Toplam puanları varyansının % 11.nı açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, Okul İklimi Ölçeği alt boyutları ($t= 5,107$, $p =.000^{***}$) puanları içinde sadece liderlik ve etkileşim alt boyutunun, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyut toplam değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görölmektedir.

Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formölü:

Toplam Tolerans puanı $=2,174+(.294* \text{Liderlik ve etkileşim puanı})$ 'dir

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş, bununla birlikte bazı demografik değişkenlere göre okul iklimi ve denetime ilişkin tutumların incelenmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle gerçekleştirilen istatistiksel analizler çerçevesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Okul İklimi Ölçeği’nin birbirinden bağımsız beş alt boyutu bulunmaktadır. Okul İklimi alt boyutları içinde en yüksek ortalama başarı etkenlerine aittir. Bu sonuç da “katılıyorum” sınırları içine girmektedir.

Demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları “katılıyorum” sınırları içindedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Öğretmenler liderlik ve etkileşim alt boyutunda da okul iklimini ortalamanın üstünde algılamışlardır. Samimiyet alt boyutunda puanlar diğer boyutlara nazaran daha düşük olmakla birlikte, bu da “katılıyorum” sınırları içindedir. Okul iklimi ölçeği “çatışma” alt boyut puanları doğrultusunda öğretmenlerin çatışma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanları da alt boyutlar gibi “katılıyorum” değerlendirmesi içine girmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul iklimi algıları, ortalama düzeyin üstünde olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak birçok farklı araştırmada da öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Canlı (2016) da çalışmasında okul iklimi ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğretmenleri okul iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve tüm alt boyutlardaki cevapların “çoğunlukla” seçeneği puan sınırlarındadır. Getmez (2018) çalışmasında da okul ikliminin tüm alt boyutlarında algı düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Şentürk (2018) çalışmasında benzer olarak okul ikliminin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve en yüksek puan ortalamasının başarı etmenleri en düşük ortalamanın da çatışma boyutunda olduğunu bulmuştur.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem ve öğretmenlik yaptıkları kademe

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Olarak belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin okul iklimi ölçeği alt boyut toplamları içinde “demokratiklik ve okula adanma”, “başarı etmenleri” ve “samimiyet” alt boyutlarında kadınların puan ortalaması, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu doğrultuda kadınların erkeklere göre okul iklimini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Benzer araştırmalarda ise okul iklimi algısının çoğunlukla kadınlar lehine farklılaştığını, bazı çalışmalarda erkekler lehine farklılaştığını ve bazılarında ise farklılık arz etmediği görülmektedir. Getmez (2018) de çalışmasında Okul İklimi Ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Canlı (2016) okul iklimi algısında samimiyet boyunun kadın öğretmenlerin lehine farklılaştığını sonucunu ulaşmıştır. Şentürk (2018) ise öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim alt boyutları ile ana boyutta anlamlı farklılık bulunurken, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucunu elde etmiştir. Sönmez (2018) diğer çalışmalardan farklı olarak samimiyet alt boyutu puanlarının erkek öğretmenler lehine farklılık arz ettiği bulgusunu elde etmiştir. Bakkal (2019)’un çalışmasının sonuçlarına göre ise öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Yaş değişkenine Demokratikleşme ve Okula Adanma boyutunda Anova’da anlamlı farklılık elde edilmesine rağmen; tamhane testinde ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak “Başarı etmenleri” alt boyutunda 20-30 yaş ile 31-40 yaş arasında; 20-30 yaş lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer boyutlarda ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul iklimi algısı yaştan bağımsız ya da 20-30 yaş arası öğretmenlerin lehine olumlu bulunmuşken bundan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Aydoğan (2019)’un araştırmasında tüm alt boyutlarda 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin 20-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası öğretmenlere göre daha olumlu okul iklimi algısına sahip oldukları bulunmuştur. Getmez (2018) ise liderlik ve etkileşim alt boyutunda 40-49 yaş grubu ile 50 yaş ve üzeri olan grup arasında 40-49 yaş lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Medeni Durum değişkenine göre, okul iklimi ölçeği alt boyut toplamları içinde hiç birinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Evli ve bekar öğretmenlerin Okul İklimi

Ölçeği alt boyut puanları birbiriyle benzer düzeydedir. Bu sonuçlar diğer birçok araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ekşi (2006), Baykal (2007), Saygılı (2010) ve Aydoğan (2019)' un çalışmalarında da okul iklimi algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Branş değişkenine göre okul iklimi algıları incelendiğinde demokratikleşme alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasının, sınıf öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha yüksektir olduğu, sınıf öğretmenlerinin demokratikleşme alt boyutu puanlarının da, branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir olduğu sonucu elde edilmiştir. Liderlik alt boyutunda ise okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının, hem sınıf hem de branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı durum başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutları için de geçerlidir. Aynı zamanda branş öğretmenlerinin puan ortalamaları da, hem sınıf hem de okul öncesi öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşüktür.

Okul iklimi algıları öğretmenlerin eğitim verdikleri kademeye göre incelendiğinde demokratikleşme, liderlik, çatışma ve başarı etmenleri alt boyutlarında okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algılarının diğer tüm kademelerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ilkokul öğretmenlerinin demokratikleşme ve okula bağlanma alt boyut ortalaması, ortaokul öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Samimiyet alt boyutunda ise okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha yüksektir fakat lise öğretmenlerinininkiyle benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul iklimi algılarındaki farklılaşma incelendiğinde Demokratikleşme alt boyutunda 1-5 yıllık kıdemli öğretmenlerin puan ortalaması, kıdemi 6-10 yılve 11-15 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin demokratikleşme ve okula bağlanma alt boyut ortalaması, kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha düşüktür.

Liderlik alt boyutunda 1-5 yıllık kıdemli öğretmenlerin puanları, kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.11-15 yıl kıdemi öğretmenlerin, 6-10 yıl dışındaki kıdemli öğretmenlerle benzer düzeydedir. Şentürk (2018) ise bu sonuçlardan farklı olarak 16-20 yıl arası kідeme sahip olanların liderlik

ve etkileşim algı puan ortalamasının 6-10 yıl çalışanlardan ve 11-15 yıl çalışanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başarı etkenleri alt boyutunda 1-5 yıllık kıdemli öğretmenlerin puan ortalaması, kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Samimiyet alt boyutunda kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalaması, kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Çatışma alt boyutunda kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalaması, kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Şentürk (2018)'in çalışmasına göre ise öğretmenlerin kıdemine göre başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Karataş (2008), Sezgin ve Kılınç (2011), Dilbaz Sayın (2017) ve Bakkal (2019)'un çalışmalarında bu sonuçlardan farklı olarak kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları incelendiğinde “denetimin örgüte etkisi” ve “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyut puanlarının, ölçeğin değerlendirme sisteminde “katılıyorum” sınırları içindedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin “denetimin örgüte etkisi” ve “denetimin ilişkilere etkisi” boyutlarındaki algılarının ortalamanın üstünde düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenler “denetimin işgörene etkisi” alt boyutunda da denetimin işgörene etkisini ortalamanın üstünde algılamışlardır. Ölçeğin alt boyutları içinde en yüksek ortalama “denetimin örgüte etkisi” boyutundan elde edilmiştir. Bunu denetimin ilişkilere etkisi alt boyutu izlemiştir. Son sırada ise “denetimin işgörene etkisi” alt boyutu yer almıştır. “denetime ilişkin tutumlar ölçeğinin” toplam puanları da alt boyutlar gibi “katılıyorum” değerlendirmesi içine girmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının, ortalama düzeyin üstünde olduğu söylenebilir. Denetime yönelik genel tutumu ölçen araştırmalar olmamakla birlikte denetçilere yönelik ya da denetimin yeterliliklerine yönelik algıları ölçen çalışmalarla benzerlik göstermesi açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Benzer çalışmalarda denetime yönelik algıların ortalama düzeyde ya da ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz (2010) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik boyutuna ilişkin genel tutumları kararsızım

yönünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2020) ise çalışmasından öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterliliklerinin tüm boyutlar için yüksek olduğunu bulmuştur.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem ve öğretmenlik yaptıkları kademe değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, Denetime İlişkin Tutumlar Ölçeği Toplam ve alt boyut puanları içinde denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve test toplamda kadınların puan ortalaması, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir. Denetimin ilişkilere etkisi alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Özdemir (2020) ve Gündüz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da denetime yönelik algıların değişiminde cinsiyet değişimine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yaş değişkenine göre incelendiğinde denetimin örgüte etkisi alt boyutunda Anova’da anlamlı farklılık elde edilmesine rağmen; scheffe testinde ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutunda 20-30 yaş ile 31-40 ve 41-50 yaş arasında; 20-30 yaş lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık vardır. Toplamda ise 20-30 yaşın denetime ilişkin tutumlarının, 41-50 yaştan anlamlı derecede daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Medeni durum değişkenine göre, Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve alt boyut toplamları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Branş değişkenine göre incelendiğinde denetimin örgüte etkisi alt boyutunda; okul öncesi öğretmenlerinin puanları, sınıf ve branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak denetimin işgörene etkisi ve denetimin ilişkilere etkisi alt boyutlarında okul öncesi öğretmenleri sadece branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha olumludur. Denetime İlişkin Tutumlar ölçeği toplam puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin denetime ilişkin tutumları, sınıf ve branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha olumludur. Benzer bir çalışmada Özdemir (2020) sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul müdürlerini ders denetiminde daha yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bundan farklı olarak Eskibağ (2020) ise öğretmenlerin branşı ile denetimdeki algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kademe değişkenine göre incelendiğinde denetime ilişkin tutum ölçeği toplam

ve alt boyutlarında, okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması, diğer tüm kademedeki öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Eskibağ (2020) çalışmasında öğretmenlerin denetime yönelik algılarında çalıştıkları kademeye göre bir farklılık olmadığını bulmuştur. Özdemir (2020) ise okul müdürlerinin ders denetimi yeterlilikleri konusunda ortaokul öğretmenlerinin algılarının tüm boyutlarda diğer kademelere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kıdem değişkenine göre ise Denetime İlişkin Tutum Ölçeği toplam ve alt boyutlarında kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalaması, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstünde olanlardan daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar için yapılan scheffe testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Özdemir (2020) de çalışmasında kıdem değişkenine göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin denetime yönelik algısının diğer tüm gruplardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Gündüz (2010) çalışmasında öğretmen tutumları arasında kıdeme göre farklılık oluşmadığı sonucunu bulmuştur. Eskibağ (2020) da öğretmenlerin denetimdeki algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Okul iklimi ve Denetime İlişkin Tutum Ölçeklerinin Toplam ve Alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Denetime İlişkin Tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin Okul İklimi algısı, Denetime İlişkin Tutumun toplam varyansının % 11.6’sını açıklamaktadır.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okul iklimini algılamaları, onların denetime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ilişkinin okul iklimi ölçeğinin liderlik ve etkileşim boyutu ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin toplam puanları arasında olduğu belirlenmiştir. Okul iklimi ölçeği alt boyutlarından sadece liderlik ve etkileşim boyutunun, denetime ilişkin tutum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

5.7. ÖNERİLER

5.7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları sınıf öğretmenlerine ve okul öncesi öğretmenlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Okul idarecilerine, okulda çalışanlar arasındaki ilişkileri geliştirmeye yönelik etkinliklerde bütünsel bir yaklaşım benimsenmeleri ve branş öğretmenlerinin okul iklimine dair algılarını geliştirici çalışmalara daha fazla önem vermeleri önerilebilir.

- Öğretmenlerin okul ikliminde liderlik ve etkileşim konusundaki algılarının, denetime yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olması sonucunda görülüyor ki liderlik ve etkileşime yönelik algı olumlu yönde arttıkça, denetime yönelik tutum da olumlu yönde artmaktadır. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumunun artırılması için ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından okul müdürlerinin liderlik rollerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerle etkileşimi artırmasına yönelik hizmet içi eğitim seminerleri ve ekip ruhunu destekleyecek atölye çalışmaları düzenlenmesi önerilebilir.

- Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları yaş ve kıdem değişkenlerine göre değerlendirildiğinde; yaşı daha genç olan ve mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının daha yüksek, tecrübeli ve uzun yıllardır meslekte olan öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Tecrübeli öğretmenlerin de denetime yönelik tutumunu yükseltmek için, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından denetimin önemine dair farkındalık oluşturacak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında en yüksek puanların başarı etkenleri boyutuna verilirken nispeten en düşük puanların samimiyet alt boyutuna verildiği görülmektedir. Öğretmenler okulda başarıya yönelik çalışmaları daha yeterli görürken kişiler arası iletişim ve ilişkileri kapsayan samimiyet yönünü daha az yeterli görmüşlerdir. Buna göre öğretmenlerin okul iklimi algılarını yükseltmek için okulda çalışan öğretmenler arasında daha samimi bir iletişim ağı kurulması için okul idaresi tarafından planlanacak okul dışı etkinliklerle öğretmenler desteklenebilir. İlçe milli eğitim müdürlükleri tarafından okullara ders saatleri dışında öğretmenlere yönelik okul dışı etkinlikler planlanması önerilebilir.

5.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada okul iklimi algıları incelendiğinde yaş ve cinsiyet değişkenine göre birçok çalışmada birbirinden farklı sonuçlar olduğu görölmüştür. Çalışma nicel bir incelemeye dayandığı için bu farklılıkların nedenleri detaylı olarak görölememektedir. Okul iklimi algısının daha detaylı olarak incelenebilmesi için araştırmacılara konuya yönelik nitel ve nicel karma çalışmalar yürütölmesi önerilebilir.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algıları ile denetime yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür. Denetime yönelik tutumu incelemeye yönelik çalışmalarda öğretmenlerin okul iklimi algıları bilinmesi halinde bu veriler denetime yönelik tutumun da daha olumlu olacağına dair fikir sağlayabilir. Okul iklimi algılarını yükseltmeye yönelik çalışmalar yürütecek araştırmacılar, okul iklimi algısının yükselmesi halinde denetime yönelik tutumun da olumlu yönde artmasına dair değişimleri araştırılabilirler.

-Denetime yönelik tutumun incelenmesi bu çalışmanın özgün yönlerinde biridir. Tutumun daha detaylı değerlendirilebilmesi için araştırmaya katılan öğretmenlerin kaç kez ve hangi tür denetimler geçirdiğine dair de verilerin toplanabileceği çalışmalar yapılması araştırmacılara önerilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (2019) *Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi Alguları* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma Psikolojisi Alanında Yeni Bir Yaklaşım, *Örgütsel Sağlık, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2).
- Bakkal, M. (2019) Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri İle Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları Ve Motivasyonları Arasındaki İlişki, Sultanbeyli İlçesi Örneği (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*. Ankara: Yavuz.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Tekagaç Yayınevi.
- Başar, H. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı Okulda Denetim*, Editör: Yüksel Özden, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. 177-178.
- Başaran, İ.E. (2000). Yönetim (3. Baskı), Feryal Matbaası, Ankara.
- Baykal, İ. (2007). İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bilir F.P. (2005). *Gençlik ve Spor Müdürlüğü'nün Örgüt İklimi ve Çalışanların Katılımla İlgili Algulamaları* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Adana.
- Buluç, B. (2013). *Örgüt Kültürü ve İklimi*. S. Özdemir (Ed.), F. Sezgin, S. Koşar (Ed. Yrd.), Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulama 101-130. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Onikinci Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canlı, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). *Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. İlköğretim Online, 17(4), 1797-1811.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* (35), 167-180.
- Çetin, R.B. (2020). *Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Analizi Ve Bir Model Önerisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki* (Muğla İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Dinler, A. M. (2008). Örgüt Yapısına Yönelik Örgüt Geliştirme Teknikleri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 4(2).
- Ekşi, F. (2006). Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eriş, S. (2012). İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarısı İle İlişkilendirilmesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Eskibağ, A. İ. (2014). *Öğretmenlerin Denetim Uygulamalarına Dönük Görüşlerinin Mesleki Doyum ve Tutum Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Getmez, D. (2018). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversite Marmara Üniversitesi Eğitim Denetimi Ve Yönetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Gündüz, Y., Elma, C. ve Aslan, H. (2018). Denetime İlişkin Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(28), 31-59.
- Halpin, A. W. and Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate Of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hoy, W. K. (1990). *Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K., Hannum, J. and Tschannen-Moran, M. (1998). *Organizational Climate And Student Achievement: A Parsimonious And Longitudinal View*. Journal Of School Leadership.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools, Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W.K. (2003). *School Climate*. In J.W. Guhtrie (Ed.), Encyclopedia Of Education (2nd Ed.), (Pp. 2121-2124). New York: Thompson Gale.
- İlğan, A. (2006). Adana, K. Maraş ve Hatay İli İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 389-422.
- İnanır, B. (2020) *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri İle Okul İklimi Ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kastamonu.
- John, M. C. and Taylor, J. W. (1999). Leadership Style, School Climate, And The Institutional Commitment Of Teachers. *International Forum*, 2(1).
- Karadağ, E. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61-70.

- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karataş, S. (2008). Okul Müdürlerinin Etkililiği Ve Okul İklimi, İstanbul Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, İ. (2018) *Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, Resmi Gazete Sayı: 29009
- MEB (2015). *Maarif Müfettişleri Görev Standartları*, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara
- MEB (2016). *İlkokul, Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi*, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin Algularına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- ÖGE, S. (2002). Kültürel Yaklaşım Boyutuyla Örgütsel İklim, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:1-8/7-6, Konya
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, İ. (2020) *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Ders Denetim Yeterliklerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine Etkisine İlişkin Algularını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* (38), 213-214
- Peker, Ö. (1978). *Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem, Ankara.
- Saygılı, G. (2010). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Okul İklimi Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algularının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Yüksel Özden (Edt). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. 99–145. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, H. (2018). *Okul Müdürlerinin Motivasyonel Dil Kullanımı İle Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016) İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki, *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1).
- Şentürk, M. (2018) *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler Ve Kültürler*. Ankara: Pegem Matbaacılık.
- Tableman, B. (2004). *School Climate and Learning*. Best Practice Briefs.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi* (10.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi
- Terzi, A. R. (2018). *Kuramdan Araştırmaya Okul İklimi*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Tunç, Z. (2020) Müfettiş Ve Müdürlerin Ders Denetimi Uygulamalarının Çağdaş Denetim Özellikleri Ve İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstüner, M. (2006) Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects Of School Climate On School Disorder. *ANNALS, AAPSS*.
- Yılmaz, .K. (2004). *Sanatsal.Denetim*. Kuram ve Uygulamada.Eğitim.Yönetimi, 10(38), 292-311.
- Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

ÖZ GEÇMİŞ

Sakine Sallabaş, İstanbul'da doğdu, Kayseri'de N.M.Baldöktü Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra lisans eğitimine devam ederek 2009 yılında Atılım Üniversitesi İşletme Fakültesi'nden, 2015 yılında Atatürk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nden mezun oldu. Mezuniyetinden bu yana anaokulu öğretmeni olarak görev yapan Sakine Sallabaş, iyi derecede İngilizce bilmektedir.

ORCID ID : 0000-0002-5891-5807