

T.C.  
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

OKULLARDA ÖĞRETMEN FAİLLİĞİ İLE OKUL  
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:  
ADİYAMAN İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYSUN DURANAY ÖZTÜRK

DANIŞMAN  
PROF. DR. NAZİFE KARADAĞ

ADİYAMAN, 2025

## ÖZET

### OKULLARDA ÖĞRETMEN FAİLLİĞİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ

**Aysun DURANAY ÖZTÜRK**

**Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı**

**Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz/2025, Sayfa: 99**

**Danışman: Prof. Dr. Nazife KARADAĞ**

Bu araştırma, Adıyaman ilindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmen failliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmen failliği; öğretmenlerin eğitim ortamındaki karar alma süreçlerine katılımı, pedagojik sorumluluk üstlenme düzeyi, mesleki özerkliklerini kullanabilme becerileri ve sınıf içi uygulamalarda inisiyatif gösterebilme yeterlilikleriyle ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece bilgiyi aktaran kişiler değil, eğitimin niteliğini belirleyen aktif aktörler olduğu kabul edilmektedir. Okul iklimi ise bir eğitim kurumunun sosyal, fiziksel ve psikolojik çevresini belirleyen; yönetici tutumları, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkileri, iş birliği düzeyi, güven ortamı, iletişim yapısı ve paylaşılan değerler gibi unsurları içeren çok boyutlu bir yapıdır. Araştırma kapsamında bu iki kavram arasındaki ilişki, öğretmen görüşleri temel alınarak değerlendirilmektedir.

Çalışmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiş olup araştırma sürecinde nicel yöntemler kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak, alan yazında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan “Öğretmen Failliği Değerlendirme Ölçeği” ile “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı kapsamında, Adıyaman il merkezi ve ilçelerindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler, SPSS 27.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, olumlu ve destekleyici bir okul ikliminin öğretmenlerin faillik davranışlarını artırdığını, bu sayede öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha etkin bir biçimde katıldıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamının destekleyici ve katılımcı bir yapıya sahip olması, onların mesleki bağımsızlıklarını geliştirmekte, inisiyatif kullanma becerilerini artırmakta ve mesleki doyumlarını yükseltmektedir. Buna karşılık otoriter, iletişimden uzak ve destek görmeyen bir okul iklimi, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte, faillik algısını zayıflatmakta ve mesleki yeterliliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyleri gibi sosyo-demografik özelliklerinin hem okul iklimine ilişkin algıları hem de faillik düzeyleri üzerindeki etkileri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin bireysel farklılıklarının da okul iklimi ve faillik ilişkisinde belirleyici olabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Failliği; Okul İklimi; Eğitim; Mesleki Gelişim; Öğretmen Tatmini.

## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER ACTIVITY AND SCHOOL CLIMATE IN SCHOOLS: THE CASE OF ADİYAMAN PROVINCE

Aysun DURANAY OZTURK

Department of Education Management

Adiyaman University, Graduate School of Educationuly/2025, Page: 99

Supervisor: Prof. Dr. Nazife KARADAĞ

This study aims to examine the relationship between teacher agency and school climate based on the views of teachers working in public educational institutions in the province of Adiyaman. Teacher agency refers to teachers' participation in decision-making processes within the educational environment, their level of pedagogical responsibility, their ability to exercise professional autonomy, and their competence in taking initiative in classroom practices. In this context, teachers are considered not merely as transmitters of knowledge, but as active agents who shape the quality of education. School climate, on the other hand, is defined as a multidimensional structure encompassing the social, physical, and psychological environment of an educational institution, including administrative attitudes, teacher–teacher and teacher–student relationships, levels of collaboration, trust climate, communication patterns, and shared values. Within the scope of the research, the relationship between these two concepts is evaluated based on teachers' perspectives.

The study adopts a correlational survey model and employs quantitative research methods. As data collection tools, the "Teacher Agency Assessment Scale" and the "School Climate Scale," both of which have established validity and reliability in the literature, were used. The data were collected during the 2023–2024 academic year from teachers working at preschool, primary, secondary, and high school levels in central Adiyaman and its districts, and were analyzed using SPSS 27.0 statistical software. The findings of the study revealed that a positive and supportive school climate enhances teachers' agency behaviors, enabling them to participate more actively in educational processes. A school environment that is supportive and inclusive contributes to the development of teachers' professional independence, strengthens their initiative-taking skills, and increases their job satisfaction. Conversely, an authoritarian, disconnected, and unsupportive school climate was found to diminish teacher motivation, weaken their sense of agency, and adversely affect their professional competence. Furthermore, the study statistically examined the impact of socio-demographic variables such as gender, age, professional seniority, and educational background on teachers' perceptions of school climate and levels of agency. These findings suggest that individual differences among teachers may also play a determining role in the relationship between school climate and teacher agency.

**Keywords:** Teacher Agency; School Climate; Education; Professional Development; Teacher Satisfaction

## TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bana yol gösteren, bilgi birikimi ve deneyimiyle yaşadığım tüm sıkıntılarında bana her konuda destek olan danışman hocam Prof. Dr. Nazife KARADAĞ 'a teşekkür ederim. Tez jürime katılıp çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR'a ve Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN'a teşekkür ederim. Çalışmama gönüllü olarak katılan bütün öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca tez sürecimde beni yalnız bırakmayan eşim Mustafa ÖZTÜRK'e, manevi desteği ile beni yalnız bırakmayan biricik kızım Hatice Asel'e, Sınıf Öğretmeni Abdulvahap DURANAY'a, Türkçe öğretmeni Mehmet Şükrü DURANAY'a ve Türkçe öğretmeni Kadriye ÖNAL' a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Aysun DURANAY ÖZTÜRK

Adıyaman, Eylül 2025

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Aysun DURANAY ÖZTÜRK

## İÇİNDEKİLER

|                                                   | Sayfa |
|---------------------------------------------------|-------|
| BAŞLIK SAYFASI.....                               | i     |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....                       | ii    |
| ÖZET .....                                        | iii   |
| ABSTRACT .....                                    | iv    |
| TEŞEKKÜR.....                                     | v     |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ ..... | vi    |
| İÇİNDEKİLER.....                                  | vii   |
| TABLolar DİZİNİ.....                              | xii   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....                              | xiv   |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....               | xv    |
| 1. GİRİŞ .....                                    | 1     |
| 1.1. Problem Durumu .....                         | 1     |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                     | 3     |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                      | 3     |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....            | 4     |
| 1.5. Varsayımlar .....                            | 4     |
| 1.6. Tanımlar .....                               | 4     |
| 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                        | 6     |
| 2.1. Faillik Kavramı .....                        | 6     |
| 2.2. Faillik Türleri.....                         | 7     |
| 2.2.1. Bireysel faillik.....                      | 7     |
| 2.2.2. Müşterek faillik .....                     | 7     |
| 2.2.3. Dolaylı faillik .....                      | 8     |

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| 2.2.4. Stratejik ve rutin faillik .....         | 9  |
| 2.3. Öğretmen Failliği .....                    | 10 |
| 2.3.1. Tanımı ve ortaya çıkışı.....             | 10 |
| 2.3.2. Öğretmen failliği modelleri .....        | 11 |
| 2.3.3. Öğretmen failliğinin yapısı .....        | 14 |
| 2.3.4. Öğretmenin öğrenme failliği .....        | 18 |
| 2.3.5. Öğretmenin öğretme failliği .....        | 19 |
| 2.3.6. Öğretmen failliği alt boyutları .....    | 21 |
| 2.3.6.1. Öğrenme etkinliği alt boyutu .....     | 21 |
| 2.3.6.2. Öğretme etkinliği alt boyutu .....     | 21 |
| 2.3.6.3. İyimserlik alt boyutu.....             | 22 |
| 2.3.6.4. Yapıcı katılım alt boyutu .....        | 22 |
| 2.4. Öğretmen Failliği Önündeki Engeller.....   | 22 |
| 2.4.1. Müfredat, yönetmelik ve bürokrasi.....   | 23 |
| 2.4.2. Olumsuz okul iklimi .....                | 24 |
| 2.4.3. Ekonomik engeller .....                  | 25 |
| 2.5. Okul İkliminin Tanımı .....                | 27 |
| 2.6. Okul İkliminin Boyutları.....              | 27 |
| 2.6.1. Fiziksel boyut.....                      | 27 |
| 2.6.2. Sosyal boyut .....                       | 28 |
| 2.6.3. Akademik boyut .....                     | 29 |
| 2.6.4. Duygusal boyut.....                      | 30 |
| 2.6.5. Organizasyonel boyut .....               | 30 |
| 2.6.6. Etik ve değerler boyutu .....            | 31 |
| 2.6.7. Okul iklimi ölçeği alt boyutları .....   | 32 |
| 2.6.7.1. Liderlik ve etkileşim alt boyutu ..... | 32 |

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| 2.6.7.2. Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu .....              | 32 |
| 2.6.7.3. Samimiyet alt boyutu .....                                  | 32 |
| 2.6.7.4. Başarı etkenleri alt boyutu .....                           | 33 |
| 2.6.7.5. Çatışma alt boyutu .....                                    | 33 |
| 2.7. Okul İkliminin Öğrenci ve Öğretmenler Üzerindeki Etkileri ..... | 33 |
| 2.7.1. Okul ikliminin öğrenciler üzerindeki etkileri.....            | 33 |
| 2.7.2. Okul ikliminin öğretmenler üzerindeki etkileri .....          | 34 |
| 2.8. Olumlu ve Olumsuz Okul İklimi .....                             | 36 |
| 2.8.1. Olumlu okul iklimi .....                                      | 36 |
| 2.8.2. Olumsuz okul iklimi .....                                     | 37 |
| 2.9. Okul İklimi ve Öğretmen Failliği Arasındaki İlişki .....        | 39 |
| 2.10. İlgili Yayın ve Araştırmalar .....                             | 41 |
| 2.10.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar .....                       | 41 |
| 2.10.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....                       | 43 |
| 3. YÖNTEM .....                                                      | 47 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                       | 47 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                         | 47 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                     | 50 |
| 3.3.1. Demografik bilgi formu .....                                  | 50 |
| 3.3.2. Öğretmen failliği ölçeği.....                                 | 50 |
| 3.3.3. Okul iklimi ölçeği .....                                      | 51 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci.....                                        | 52 |
| 3.5. Verilerin Analizi.....                                          | 53 |
| 4. BULGULAR .....                                                    | 55 |
| 4.1. Öğretmenlerin Faillik Davranışlarına İlişkin Bulgular .....     | 55 |
| 4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular.....      | 56 |



|                                                                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4.3. Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .....</b>              | <b>57</b> |
| 4.3.1. Öğretmenlerin faillik davranışlarının cinsiyetleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                          | 57        |
| 4.3.2. Öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş grupları açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                          | 58        |
| 4.3.3. Öğretmenlerin faillik davranışlarının mesleki kıdemleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                     | 59        |
| 4.3.4. Öğretmenlerin faillik davranışlarının okuldaki kıdemleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                    | 61        |
| 4.3.5. Öğretmenlerin faillik davranışlarının eğitim düzeyleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                      | 62        |
| 4.3.6. Öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı açısından incelenmesine ilişkin bulgular..... | 63        |
| <b>4.4. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....</b>            | <b>64</b> |
| 4.4.1. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyetleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                          | 65        |
| 4.4.2. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş grupları açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                          | 66        |
| 4.4.3. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdemleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                     | 68        |
| 4.4.4. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okuldaki kıdemleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                    | 69        |
| 4.4.5. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının eğitim düzeyleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular.....                      | 71        |
| 4.4.6. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı açısından incelenmesine ilişkin bulgular..... | 72        |

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.4. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Faillik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular ..... | 73 |
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....                                                                                       | 76 |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç .....                                                                                              | 76 |
| 5.1.1. Öğretmenlerin failliğine ilişkin tartışma ve sonuç .....                                                           | 76 |
| 5.1.2. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik tartışma ve sonuç .....                                                        | 79 |
| 5.1.3. Öğretmenlerin failliği ile okul iklimi arasındaki ilişkilere yönelik tartışma ve sonuçlar .....                    | 83 |
| 5.2. Öneriler .....                                                                                                       | 83 |
| 5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler .....                                                                              | 83 |
| 5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler .....                                                                             | 84 |
| KAYNAKÇA.....                                                                                                             | 85 |
| EKLER                                                                                                                     |    |
| ÖZ GEÇMİŞ                                                                                                                 |    |

## TABLÖLAR DİZİNİ

### Sayfa

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 3.1.</b> <i>Katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin tanıtıcı bulgular .....</i>                                | 48 |
| <b>Tablo 3.2.</b> <i>Öğretmen failliği ölçeği cronbach alfa güvenirlik .....</i>                                                           | 51 |
| <b>Tablo 3.3.</b> <i>Okul iklimi ölçeği cronbach alfa güvenirlik sonuçları .....</i>                                                       | 52 |
| <b>Tablo 3.4.</b> <i>Normal dağılıma ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri .....</i>                                                     | 54 |
| <b>Tablo 4.1.</b> <i>Öğretmenlerin faillik davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler .....</i>                                         | 55 |
| <b>Tablo 4.2.</b> <i>Öğretmenlerin okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler .....</i>                                         | 56 |
| <b>Tablo 4.3.</b> <i>Öğretmen faillik ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanlarının cinsiyet açısından incelenmesi .....</i>                | 57 |
| <b>Tablo 4.4.</b> <i>Öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş değişkeni açısından incelenmesi ....</i>                                    | 58 |
| <b>Tablo 4.5.</b> <i>Öğretmenlerin faillik davranışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından incelenmesi .....</i>                         | 60 |
| <b>Tablo 4.6.</b> <i>Öğretmenlerin faillik davranışlarının okuldaki kıdem değişkeni açısından incelenmesi .....</i>                        | 61 |
| <b>Tablo 4.7.</b> <i>Öğretmenlerin faillik davranışlarının eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmesi .....</i>                         | 62 |
| <b>Tablo 4.8.</b> <i>Öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı değişkeni açısından incelenmesi .....</i> | 63 |
| <b>Tablo 4.9.</b> <i>Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi .....</i>                              | 65 |
| <b>Tablo 4.10.</b> <i>Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesi...</i>                                     | 66 |
| <b>Tablo 4.11.</b> <i>Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından incelenmesi .....</i>                        | 68 |
| <b>Tablo 4.12.</b> <i>Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okuldaki kıdem değişkeni açısından incelenmesi .....</i>                       | 70 |
| <b>Tablo 4.13.</b> <i>Öğretmenlerin okul iklimi algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmesi .....</i>                        | 71 |

|                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 4.14.</b> <i>Öğretmenlerin okul iklimi algılarının hizmet içi eğitime katılma sıklığı değişkeni açısından incelenmesi .....</i>      | 72 |
| <b>Tablo 4.15.</b> <i>Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve faillik davranışları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon bulguları.....</i> | 73 |



## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 2.1. Öğretmen etkenliği ekolojik modeli (Priestley vd., 2015).....         | 15 |
| Şekil 2.2. Temel faillik kavramı üçlü karşılıklı çerçevesi (Jenkins, 2020) ..... | 17 |



## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

|               |                                               |
|---------------|-----------------------------------------------|
| <b>MEB</b>    | : Milli Eğitim Bakanlığı                      |
| <b>SPSS</b>   | : Statistical Package for the Social Sciences |
| <b>ÖFD</b>    | : Öğretmen Failliği Ölçeği                    |
| <b>oiÖ</b>    | : Okul İklimi Ölçeği                          |
| <b>TDK</b>    | : Türk Dil Kurumu                             |
| <b>MEBBİS</b> | : Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri   |
| <b>ÖBA</b>    | : Öğretmen Bilişim Ağı                        |
| <b>n</b>      | : Ölçüm Sayısı                                |
| <b>%</b>      | : Yüzde Değer                                 |
| <b>X</b>      | : Aritmetik Ortalama                          |
| <b>SS</b>     | : Standart Sapma                              |
| <b>F</b>      | : Varyans                                     |
| <b>p</b>      | : Anlamlılık Düzeyi                           |

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar yer almıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim sadece bireye bilgi aktarmaktan ziyade insanlar arası ilişkilerde, bir karara varma ve bu kararları uygulayabilme sürecini içeren sosyal bir alandır. Bu çevrenin kalitesi ise büyük oranda öğretmenin etkinlik, verimlilik ve yeterlik düzeyine bağlıdır. Öğretmenlerin okulda etkin bir rol üstlenmeleri, yani fail olmaları, hem öğretmenlerin kişisel gelişimleri hem de okulun halihazırdaki ortam ve işleyişi için oldukça önemlidir. Diğer taraftan, öğretmen failliği ile okul iklimi arasında da doğrudan bir ilişki vardır. Okul ikliminin karşılıklı güven, birlikte çalışma, dayanışma ve açık iletişim gibi öğeleri öğretmenlerin kararları içselleştirmesini veya bu kararları uygulamaktan uzak durmasını etkileyebilmektedir. Eğitimin kalitesini yükseltmek için bu faktörler dikkate alınmalıdır.

Sosyal bilimlerde kullanılan faillik kavramı daha çok “agency” olarak bilinir. Agency kavramı insanların kendi fiilleri üzerindeki kontrolünü ifade eder. Faillik kavramı aynı zamanda bireysellik, arzu, güdüleme, istek ve tercih gibi unsurları kapsar (Cong-Lem, 2021). Kişilerin yaşadıkları çevre, içinde bulundukları ortam ve sosyal koşulları faillik kavramını şekillendirir. Emirbayer ve Mische (1998), failliğin zamanla farklılaşarak kendini geliştiren dinamik bir kavram olduğundan bahseder. Bu kavramın kişilerin geçmişte yaşadıkları tecrübelerden, bulundukları andan ve geleceğe yönelik amaçlarından etkilendiğini ifade eder.

Öğretmen failliği, öğretmenlerin mesleki görevlerini icra ederken gerçekleştirdiği etkinlikler ve karar alma kapasitelerini ifade eder. Öğretmen failliği öğretmenlerin aktif bir şekilde eğitim ortamına katılarak öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme, onların sorunlarına birlikte çözümler bulma, kullanacağı öğretim yöntem ve tekniğini belirleme, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olma ve öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırma gibi durumları kapsar. Öğretmen failliği, öğretmenlerin mesleklerini nasıl tanımladığı ve bu mesleği nasıl yaptıkları ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen failliğini bazı bilim insanları alt boyutlarla açıklamıştır. Emans ve arkadaşları (2025), öğretmen failliğini; iyimserlik, öğrenme ve öğretme etkililiği, yapıcı katılım gibi alt boyutlarla ifade eder.

Okul iklimi; okuldaki yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler ile okulun mevcut değer yargıları, okulun yaygın havası arasındaki etkileşimlerden etkilenen çok yönlü bir

kavramdır (Welsh, 2000). Okul iklimi, eğitim sisteminin işleyişine yön veren tutum, inanç, değer ve etkilerin meydana getirdiği bir yapıdır (Hoy, 2003). Okul iklimi; okuldaki yöneticiden öğrenciye kadar herkesin okul hayatına dair fikirlerini belirler. Öğrencilerin hem akademik başarılarının gelişmesinde hem de onların ruh sağlığının gelişiminde etkileri olan önemli bir faktördür. Okul ikliminin bazı yönlerinin olumlu bazı yönlerinin olumsuz olmasından dolayı iklim genel olarak okul iklimini olumlu ve olumsuz olarak ele almıştır. Okul ikliminin olumlu olduğu kurumlarda güvenli ilişkiler, adil yönetim, açık iletişim ve insanlar arasında karşılıklı saygı ve sevgi vardır. Bu çevrede öğretmenler, öğretmenlik mesleği açısından kendilerini daha tatmin olmuş hissederken öğrencilerin de öğrenme motivasyonu daha fazla artmış olur. Öte yandan olumsuz okul ikliminin egemen olduğu okullarda ise öğretmenlerde iş doyumunu azalabilir, öğrenciler arasında yaygın davranış problemleri görülebilir ve neticede okul genel başarısı bu durumdan negatif yönden çok fazla etkilenebilir (Ellis, 1988: 3). Bu sebeple okul iklimi kavramı sadece okul çevresi açısından bir tanım olmayıp aynı zamanda okulda örgüt sağlığı ve sürekli devam eden başarının temel faktörlerinden birisidir.

Eğitim sisteminin etkinliği, yalnızca müfredatın kalitesi veya öğrenci başarısıyla değil, aynı zamanda okul iklimi ve öğretmen failliği gibi önemli faktörlerle de doğrudan ilişkilidir. Okul iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının deneyimlediği sosyal ve fiziksel çevreyi ifade ederken (Özdemir, 2012), öğretmen failliği öğretmenlerin mesleki etkinlikleri, motivasyonları ve profesyonel gelişim süreçleriyle ilgilidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki bağlılıklarını artırdığını, dolayısıyla öğretmen failliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Pişmek vd., 2024). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin aktif ve etkili bir şekilde katılım gösterdiği bir ortamda öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı gözlemlenmiştir (Ayrıl vd., 2014). Ancak, okul ikliminin öğretmen failliği üzerindeki etkilerine dair yapılan çalışmalar sınırlıdır ve bu konuda daha derinlemesine bir araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma Adıyaman ilinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları ile faillik davranışları arasındaki ilişki düzeyi nedir sorusuna yanıt aramaktadır. Bu çalışma bu alandaki boşluğu doldurmaya katkı sağlamak ve yapılacak çalışmalara kaynak olma amacı taşımaktadır. Ayrıca bu çalışmanın bulgularının eğitim politika yapıcılarına ve eğitim paydaşlarına yol göstereceği düşünülmektedir.



## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Adıyaman ilinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları ile faillik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin faillik davranış düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin faillik davranışları; öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, eğitim düzeylerine ve hizmet içi eğitime katılım sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul iklimine ilişkin algıları, öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerine göre (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim sıklığı) farklılık arz etmekte midir?
5. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile faillik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerinde öğretmenlerin aktif katılımı ve mesleki karar alma süreçlerine dâhil olmaları, sistemin verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Bu noktada, öğretmen failliği kavramı, öğretmenlerin pedagojik süreçlerdeki yetkinliğini ve inisiyatif alma becerilerini ifade etmektedir. Ancak bu faillğin gelişimi, sadece bireysel faktörlere değil aynı zamanda içinde bulunulan kurumsal çevreye de bağlıdır. Bu çevrenin en belirleyici unsurlarından biri ise hiç şüphesiz okul iklimidir. Okul iklimi, okulda görev yapan tüm bireylerin sosyal, akademik ve duygusal deneyimlerini şekillendiren çok boyutlu bir yapıdır ve öğretmenlerin tutumları, motivasyonları ve mesleki davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017; Kılıç, 2019).

Yapılan araştırmalar, destekleyici ve katılımcı bir okul ikliminin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını, iş doyumlarını ve inovatif davranışlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Şahin ve Atbaşı, 2020; Canlı vd., 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki rollerinde daha fazla etkin olabilmeleri için, okul ikliminin güçlendirici özelliklere sahip olması gerektiği savunulmaktadır. Aksi durumda, otoriter yönetim, iletişim eksikliği ve düşük destek algısı gibi olumsuz iklim unsurları, öğretmenlerin faillik davranışlarını

sınırlandırmaktadır. Bu durum hem mesleki doyumu hem de öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir (Bellibaş vd., 2019).

Bu çalışma, söz konusu ilişkiyi Adıyaman ili özelinde derinlemesine inceleyerek, yerel düzeyde veri üretmeyi ve uygulamaya dönük öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğretmenlerin faillik davranışlarını ve okul iklimine ilişkin algılarını cinsiyet, kıdem, yaş ve eğitim durumu değişkenleri açısından incelemekte ve okul iklimine ilişkin algı ile faillik davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, hem literatürdeki boşlukları doldurmakta hem de eğitim yöneticilerine sahada uygulanabilir stratejiler sunmaktadır. Bu yönüyle, çalışmanın ulusal eğitim politikalarının şekillendirilmesinde de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı kapsamında Adıyaman il merkezi ve ilçelerinde yer alan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan ölçme araçlarının maddelerinin kapsamı ile sınırlıdır.

#### **1.5. Varsayımlar**

Araştırmanın başlıca varsayımları şunlardır,

1. Araştırmaya katılan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme araçlarını cevaplama sırasında görüşlerini samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının nicel özellikleri bakımından amaçlanan verileri toplamaya uygun nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

3. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Öğretmen failliği:** Öğretmenlerin eğitimsel değişimi planlama ve uygulama, eğitim bağlamlarında eylemlerini yönlendirme ve düzenleme yeterliliğini ifade eder (Sang, 2020).

**Okul iklimi:** “Okuldaki öğrenciler ve okuldaki tüm iş görenler dahil olmak üzere onların kişisel ve deneyimsel özelliklerine bağlı olarak, okul ve okuldaki kişiler hakkında kendilerini nasıl hissettikleri ile ilgili olup okulun bütününe etki eden duygudur” (Dağlı, 2020:16).



## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Faillik Kavramı

Faillik (agency) kavramı, bireyin kendi yaşamı üzerinde belirleyici olabilme kapasitesine işaret etmektedir. Bu kavram, sosyal bilimler literatüründe bireyin sadece yapısal düzenlemelere maruz kalan edilgen bir varlık değil, aynı zamanda bu yapılarla etkileşim kurarak onları dönüştürebilen etkin bir özne olduğunu ortaya koymaktadır (Emirbayer ve Mische, 1998). Faillik, bireyin düşünme, karar verme, eyleme geçme ve eylemin sonuçlarına sahip çıkma yetisiyle doğrudan bağlantı içerisindedir. Sosyolojik anlamda faillik, bireylerin içinde bulundukları sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlar içerisinde kendi öznel konumlarını nasıl yapılandırdıklarını anlamaya yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Giddens'in (1984) yapılanma teorisinde öne sürdüğü üzere, bireyler sosyal yapılar tarafından şekillendirilmekle birlikte aynı zamanda bu yapıları eylemleri yoluyla yeniden üretmektedir. Giddens (1984), bu etkileşimi “yapının ikiliği” olarak tanımlamakta ve bireyin faillik kapasitesini bu etkileşimsel süreçte temellendirmektedir.

Bourdieu'nun (1990) habitus kavramı ise faillik tartışmalarını daha karmaşık bir düzleme taşımaktadır. Bourdieu (1990), bireylerin geçmiş deneyimlerinden türeyen eğilimler bütünü olan habitus sayesinde toplumsal alanda konumlandığını savunmaktadır. Bu yaklaşımda birey, sosyal yapının pasif bir ürünü değil, aynı zamanda bu yapıyı yeniden şekillendiren aktif bir fail olarak betimlenmektedir. Habitus'un bireyin sınıfsal konumundan, eğitiminden ve kültürel sermayesinden beslendiği düşünülmektedir. Bandura (2001), ise faillik kavramına psikolojik bir perspektiften yaklaşmakta ve “öz-düzenleme”, “öz-yeterlilik” ve “amaçlılık” gibi bileşenlerle tanımlamaktadır. Özellikle öğretmen faillik bağlamında Bandura'nın (2001) öz-yeterlik kuramı sıklıkla referans alınmaktadır. Çünkü öğretmenlerin kendi öğretim becerilerine olan inançları, onların değişim yaratma motivasyonunu ve kararlılığını doğrudan etkilemektedir.

Emirbayer ve Mische (1998), faillik kavramını üç yönlü yapısal biçimde ele almıştır: iteratif yön, bireylerin geçmiş deneyimlerine dayalı davranış kalıplarını yeniden üretmelerine, projestif yön, bireylerin geleceğe dair tahayyül ve amaçlarını planlamalarına, pratik yön ise bireylerin mevcut durum karşısında yaratıcı ve stratejik kararlar alarak yeni eylem alanları inşa etmelerine olanak tanımaktadır. Bu üçlü yapı, faillik kavramının sadece anlık bir eylem değil, zamansal bir sürekliliğe ve bağlama dayalı olarak şekillendiğini göstermektedir. Günümüzde özellikle eğitim alanında faillik kavramı, öğretmenlerin değişim süreçlerinde özne olma kapasiteleri ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmen failliği,

öğretmenlerin okul kültürü, müfredat ve mesleki ilişkiler gibi yapısal sınırlar içerisinde hareket ederken aynı zamanda bu yapıları dönüştürme gücüne sahip olmaları anlamına gelmektedir (Priestley vd., 2015). Bu bağlamda öğretmenler yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda eğitimin yeniden yapılandırılmasında aktif rol oynayan dönüşüm aktörleri olmuştur. Failliğin öğretmenlik mesleğindeki önemi, öğretmenlerin pedagojik kararlar alma sürecinde otonomiye sahip olmaları, mesleki öğrenmelerini yönlendirmeleri ve eğitim ortamını dönüştürmeye yönelik girişimlerde bulunmalarıyla somutlaşmaktadır. Eğitim ortamlarında bu tür bir failliğin gelişmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişimiyle birlikte okul ikliminin demokratikleşmesini ve öğrenci başarısının artmasını beraberinde getirmektedir.

## **2.2. Faillik Türleri**

### **2.2.1. Bireysel faillik**

Bireysel faillik, öznenin kendi kararlarını verme ve bu kararları dışsal baskılardan bağımsız olarak gerçekleştirme yetisiyle tanımlanmaktadır. Bu tür faillik, bireyin özgün reflekslerini, değer sistemlerini ve içsel yönelimlerini temel alarak eylemde bulunmasını sağlamaktadır. Modern bireycilik anlayışının temel dayanaklarından biri olan bireysel faillik, Aydınlanma düşüncesinden bu yana insanın özerk, rasyonel ve sorumluluk sahibi bir varlık olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda bireysel failliğin gerçekleşebilmesi, bireyin yalnızca dışsal koşullara direnç gösterebilmesinden değil; aynı zamanda kendi içsel etik çerçevesini oluşturması ve bu doğrultuda eylem üretme kapasitesini hayata geçirebilmesinden kaynaklanmaktadır (Taylor, 1985).

Felsefi olarak Sartre'ın varoluşçuluğunda da benzer bir anlayış görülmektedir. İnsan, ne yapacağını seçmekle ve bu seçimin sorumluluğunu taşımakla yükümlüdür. Bu yaklaşımda bireysel faillik, eylemle varoluş arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır. Ancak çağdaş toplumsal yapıların karmaşıklığı göz önüne alındığında, bireysel faillik çoğu zaman mutlak bir özgürlük alanı değil, potansiyel bir kapasite olarak değerlendirilmektedir. Zira bireyin fail olabilmesi hem bilişsel donanım hem de toplumsal koşullarla yakından bağlantılıdır (Archer, 2003).

### **2.2.2. Müsterek faillik**

Müsterek faillik, birden çok bireyin ortak hedefler doğrultusunda eş zamanlı ve eş güdümlü biçimde eylemde bulunma kapasitesini ifade etmektedir. Bu tür failliğin

temelinde, bireylerin sadece kendi niyetleriyle değil, başkalarının niyet ve davranışlarıyla etkileşim hâlinde kararlar alması ve sorumluluk üstlenmesi yer almaktadır. Sosyolojik açıdan değerlendirildiğinde, müşterek faillik yalnızca koordinasyonla değil, aynı zamanda karşılıklı anlam üretimi, ortaklaşa amaç belirleme ve kolektif irade inşasıyla şekillenmektedir (Mansbridge, 1990). Bu yönüyle müşterek faillik, bireyin fail olma kapasitesinin toplumsal ilişkiler aracılığıyla genişletilmesi anlamına gelmektedir.

Çağdaş eylem teorilerinde müşterek faillik, özellikle “kolektif edim” (collective agency) veya “ortak eylem” (joint action) kavramlarıyla açıklanmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin karar alma süreçlerinde sadece kendi perspektifleriyle değil, başkalarının konumlarıyla da bütünleşerek hareket ettikleri vurgulanmaktadır (Tuomela, 2013). Müşterek failliği mümkün kılan koşullar arasında iletişime dayalı etkileşim, güvene dayalı ilişkiler ve simetrik güç dağılımı yer almaktadır. Bu unsurlar olmaksızın bireylerin birlikte fail olabilmeleri teorik olarak mümkün olsa da pratikte bu tür eylemliliklerin yüzeysel iş birliklerinin ötesine geçemeyeceği öne sürülmektedir. Nitekim kolektif eylemin sürekliliği, bireylerin ortak amaçlara gönüllü katılımı ve birbirlerinin fail olma hâllerini tanıma kapasitesine bağlıdır (List ve Pettit, 2011).

### **2.2.3. Dolaylı faillik**

Dolaylı faillik, bir eylemin görünen uygulayıcısı olmaksızın, o eylemin gerçekleşmesine yön veren veya neden olan güç konumunda bulunmayı ifade etmektedir. Bu bağlamda fail, sahnede aktif bir özne olarak yer almasa da olayların seyrini etkileyen arka plan etkileyicisi olmaktadır. Bu durum, özellikle yapısal gücün örtük biçimde işlediği sistemlerde gözlemlenmektedir. Bireyler belirli eylemlerde bulunmazlar fakat başka bireyleri belirli biçimlerde eylemlere yönlendirmektedirler (Giddens, 1984). Dolaylı faillik, bu yönüyle görünmeyen bir yönlendirme biçimi olarak da değerlendirilebilir ve çoğu zaman güç ile eylem arasındaki mesafeyi belirsizleştiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu tür failliği açıklayan kuramsal yaklaşımlardan biri, Althusser’in ideolojik aygıtlar kuramıdır. Althusser (1971), bireylerin kendi kararlarını aldıklarını düşündükleri durumlarda dahi aslında yapısal ideolojiler tarafından yönlendirildiklerini savunmaktadır. Bu durumda, birey kendi eyleminin faili gibi görünse de esas fail ideolojik sistemin kendisi olmaktadır. Benzer şekilde Bourdieu’nün habitus kavramı da bireylerin sosyal yapılar tarafından içselleştirilmiş eğilimler doğrultusunda hareket ettiklerini, ancak bu eğilimlerin kendilerinde doğal bir tercih gibi algılandığını ortaya koymaktadır (Bourdieu, 1990).

Dolayısıyla dolaylı faillik, bireyin fail olma durumunun sınırlandırıldığı, fakat tamamen edilgenleştirilmediği karmaşık bir durum olarak belirtilmektedir.

#### **2.2.4. Stratejik ve rutin faillik**

Failliği yalnızca “var” ya da “yok” şeklinde düşünmemeli, aynı zamanda bireylerin içinde bulundukları duruma göre eylem üretme tarzları üzerinden de değerlendirilmelidir. Bu bağlamda sıklıkla karşılaşılan ayrımlardan biri, stratejik faillik ile rutin faillik arasındaki karşıtlıktır. Stratejik faillik, bireyin bağlamsal koşulları algılama, analiz etme ve bu koşullara uygun biçimde yaratıcı, esnek ve hedef odaklı eylemler geliştirme becerisi olarak belirtilmektedir (Emirbayer ve Mische, 1998). Bu tür faillikte birey, geçmiş deneyimlerden faydalanmakla birlikte, mevcut durumun özgüllüğünü dikkate alarak eylem repertuarını yeniden kurgulamaktadır.

Rutin faillik ise bireyin belirli koşullarda alışılmış, içselleştirilmiş ve sorgulanmadan tekrar edilen eylem örüntülerini sürdürmesi anlamına gelmektedir. Bu tür failliğin arkasında genellikle alışkanlıklar, otomatikleşmiş davranış biçimleri ve yapılaşmış pratikler bulunmaktadır. Bourdieu'nün habitus kavramı bu tür failliğin kuramsal zeminini oluşturmaktadır. Birey, belirli bir toplumsal alandaki sürekli tekrar yoluyla edindiği davranış kalıplarını “doğal” ve “kendiliğinden” olarak sergilemektedir (Bourdieu, 1990). Ancak bu durum her zaman edilgenlik anlamına gelmemektedir. Rutin davranışlar çoğu zaman bireyin bilişsel yükünü azaltmakta, zaman kazandırmakta ve istikrar sağlamaktadır. Fakat yapısal değişim, kriz ya da yenilik gerektiren bağlamlarda, rutin faillik stratejik adaptasyonun önünde engel oluşturmaktadır. Stratejik failliğin mümkün hâle gelmesi, bireyin yalnızca bireysel farkındalığıyla değil, aynı zamanda eylemde bulunduğu bağlamin esnekliği ve imkânlarıyla da ilgilidir. Yapıların çok katmanlı ve dinamik olduğu ortamlarda bireyin stratejik failliği daha kolay ortaya çıkarken katı normların ve yeniden üretici sistemlerin hâkim olduğu bağlamlarda rutin faillik kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle bireyin stratejik veya rutin fail olarak konumlanması yalnızca bireysel özelliklerin değil, aynı zamanda bağlamsal açıklığın ve dönüşüm kapasitesinin de bir ürünü haline gelmektedir (Archer, 2003).

## 2.3. Öğretmen Failliği

### 2.3.1. Tanımı ve ortaya çıkışı

Eğitim bilimleri alanında "teacher agency" kavramının Türkçe karşılığı ile ilgili yapılan münakaşalarda, "öğretmen failliği" ifadesi ön plana çıkmıştır (Erdem, 2020). Ancak, bazı araştırmacılar bu kavramı "öğretmen etkenliği" veya "öğretmen aktörlüğü" olarak da adlandırmaktadır (Ataş Akdemir ve Akdemir, 2019). “Agency” sözcüğü Merriam-Webster sözlüğünde, bir fiilde bulunma ya da gücünü kullanabilme becerisi olarak ifade edilmiştir (Merriam-Webster, 2024). Türk Dil Kurumu; “etkin”i iş gören ya da çalışma durumunda bulunan, “fail”i bir görevi gerçekleştiren, “aktör”ü bir durumda etkin halde olan kişi , “özne”yi ise bir eylemi gerçekleştiren birey şeklinde tanımlar (TDK, 2024).

“Teacher agency” kavramının içeriği ile öğretmenlerin bir işi gerçekleştirmeye ya da uygulamaya başlama kavramlarının birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlik sadece öğrenciye teknik bilgileri vermekten öte içerisinde bulunulan şartlara göre hareket edip inisiyatif alınan bir alan olarak bilinmektedir. Öğretmenlerin, değişen merkezi eğitim politikaları ve bu politikaları uygulama biçimleri, yaşadıkları sosyal ortamdan etkilenmeleri ve buna göre yol almaları “Teacher agency” kavramının önemini arttırmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin kendi hedefleri yönünde harekete geçmek için var olan kural ve yönetmeliklerin dışına çıkma becerisini ifade etmektedir (Erdem, 2020).

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde aktif rol üstlenmeleri, onların fail olma kapasitelerinin en somut göstergelerindendir. Bu bağlamda öğretmen failliği, bireyin mesleki yeterliklerini geliştirme sürecini yalnızca dışsal yönlendirmelerle değil, kendi içsel motivasyonu, amaç belirleme becerisi ve meslektaşlarıyla kurduğu iş birliği aracılığıyla yönlendirme gücünü ifade etmektedir. Can’a (2019) göre bu durum, öğretmenin mesleki gelişim süreçlerinde inisiyatif alarak bireysel öğrenme yolları araması ve aynı zamanda meslektaşlarının gelişimine katkı sunma çabasıyla birleştiğinde gerçek anlamda faillğe dönüşmektedir. Öğretmen failliği bu yönüyle, bireysel sorumluluk almayı ve mesleki topluluğun parçası olarak sürekli öğrenmeye açık olmayı kapsayan çok boyutlu bir profesyonel bilinç alanı olarak değerlendirilmektedir.

“Faillik” kavramı, bireyin kendi eylemleri üzerinde söz sahibi olabilme, karar alabilme, uygulayabilme, geliştirebilme ve bu süreçlerin sonuçlarına dair sorumluluk üstlenebilme kapasitesini ifade etmektedir (Emirbayer & Mische, 1998). Bu kavram, bireyi edilgen bir yapıdan ziyade aktif bir özne olarak ele almaktadır. Eğitim bağlamında ise



faillik, öğretmenlerin yalnızca sistemin belirlediği yönergeleri uygulayan kişiler değil; aynı zamanda öğretim süreçlerini dönüştürebilen, yeniliklere açık ve karar mekanizmalarında etkin rol alabilen aktörler olduğunu ortaya koymaktadır (Priestley vd., 2015). Öğretmen failliği, öğretmenlerin mesleki kararlarını kendi pedagojik ilkeleri doğrultusunda alabilmesi, sınıf içi uygulamalarda inisiyatif kullanabilmesi ve mesleki gelişim süreçlerini öz yönelimli şekilde yürütebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tür bir faillik, öğretmenin bireysel yeterliklerinden beslendiği kadar yapısal, yönetsel ve kültürel koşullarla da şekillenmektedir. Öğretmen failliğinin gelişebilmesi için özellikle mesleki özerklik, yönetsel destek, açık iletişim ve iş birliğine dayalı okul kültürünün gerekli olduğu belirtilmektedir (Can, 2019; Coşkun ve Çelikten, 2020).

Ayrıca, öğretmen failliğini etkileyen temel faktörler arasında eğitim sisteminde yaşanan sürekli reformlar, müfredatın niteliği ve uygulanış biçimi, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve mesleki aidiyet düzeyleri yer almaktadır. Reformların başarılı olabilmesi için öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda tasarımcı ve karar verici olarak sürece dâhil olmalarının gerekli olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Acar, 2021). Bu bağlamda öğretmen failliği, hem eğitim politikalarının etkili bir şekilde uygulanması hem de öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılması açısından önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir (Yurtal ve Elgit, 2022). Eğitim öğretim faaliyetlerinde kendisini mesleğine adanmış öğretmenler önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri değerler, aldıkları kararları etkileyebilmekte ve bu kararlar öğretmenlerin işlerini motive edici bir şekilde yapmasını sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin eğitimle ilgili düşünceleri, öğretmenlerin eğitimdeki davranış biçimini doğrudan şekillendirmektedir (Demir ve Akınoğlu, 2010).

### **2.3.2. Öğretmen failliği modelleri**

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bilgiyi yalnızca alıcı olarak değil, aktif biçimde yapılandırıcı birer özne olarak konumlandırılmasını esas almaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde öğretmenin rolü, bilgiyi aktaran değil, öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik eden bir kolaylaştırıcıya dönüşmektedir. Bu pedagojik dönüşüm, öğretmenin yalnızca müfredatı uygulayan değil, öğrenme ortamını biçimlendiren ve öğrenme süreçlerinde etkin kararlar alan bir fail olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin bu yeni rolü üstlenebilmeleri, pedagojik özerkliklerini kullanabilmeleri ve yaratıcı öğrenme ortamları inşa edebilmeleri açısından failliğin temel bir koşul olduğunu

göstermektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen failliğini destekleyici bir kuramsal zemin sunmaktadır. Öğretmenlerin bilgi üretimine, öğrenme süreçlerine ve öğrenme ortamının yeniden kurgulanmasına aktif biçimde katılımını teşvik etmektedir. Bu nedenle öğretmen failliği, yalnızca öğrenme-öğretme süreçlerinin bir unsuru değil, aynı zamanda yapıcı ve dönüştürücü bir eğitim anlayışının da taşıyıcısı olarak önem kazanmaktadır (Oğuz vd., 2014).

Öğretmen failliğine ilişkin modeller, öğretmenin eğitim ortamındaki aktif rolünü sadece bireysel yeterlikler üzerinden değil, çoklu bağlamlar ve etkileşim ağları içerisinde konumlandırmaktadır. Bu modellerden biri olan “ekolojik faillik modeli”, öğretmenin eylem üretme kapasitesini; bireysel kapasite, profesyonel fırsatlar ve kurumsal destek olmak üzere üç temel bileşen üzerinden açıklamaktadır (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Bu çerçevede öğretmenin fail olabilmesi, sadece kişisel isteklilikle değil; içinde bulunduğu okul ortamının katılımcı yapısıyla liderlik anlayışıyla ve meslektaş etkileşimiyle birlikte değerlendirilmektedir. Bir diğer model olan “dönüştürücü faillik” yaklaşımı ise öğretmenlerin yalnızca mevcut sistem içinde etkili olmalarını değil, aynı zamanda bu sistemi sorgulama ve dönüştürme potansiyeline sahip olmalarını ön plana çıkarmaktadır (Eteläpelto vd., 2013). Bu yaklaşım, öğretmenin yapısal sınırlılıklara rağmen pedagojik yaratıcılığını sürdürebilmesini ve mevcut duruma karşı alternatifler üretebilmesini merkeze almaktadır. Bu modeller, öğretmen failliğinin sabit değil; bağlamla bireyle ve zamanla sürekli etkileşim içinde gelişen dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler meslek hayatları boyunca çeşitli okullarda görev alabilirler ve tüm okulların kendine özgü bir okul iklimi vardır. Bu bağlamda bir okulda irade gücü fazla olan bir öğretmen tayin olduğu başka bir okulda aynı iradeyi gösteremeyebilir ya da öğretmen bu güçlü iradesini zaman içinde sürdüremeyebilir. Bu durum, öğretmen etkililiğinin yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı kalmadığını aynı zamanda çevresel faktörlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir (Pham, 2022). Dış uyaranlar, öğretmenin etkinliği üzerinde önemli etkiye sahiptir. Örneğin öğrencilerin gerçekleştirdikleri istenmeyen davranışlar öğretmenlerin tepkilerini etkiler ve öğretmenler bu davranışlara karşılık farklı tepkiler verebilirler. Öğretmenlerin etkililiği; içinde bulunan zaman dilimi, fiziksel ortam ve kişinin anlık durumuna bağlı olarak değişebilir, bu da öğretmen etkililiğinin statik bir kavram olmadığını ortaya koymaktadır (Blazar ve Kraft, 2017). Dolayısıyla güçlü iradeye sahip bir öğretmeni durağan sayıp hep aynı tepkiler vermesini

beklemek yanlış olabilir. Yapılan araştırmalarda zamana bakılmaksızın yüksek düzeyde faillik gösteren kişilerin olumsuz faktörlerden daha az etkilendiği görülmüştür. Buna karşın iradesi zayıf olan öğretmenlerin ise çalışma süresi arttıkça yorgunluk sebebiyle failliklerinin azalabileceği ve rehavete kapılabileceği belirtilmektedir (Toom vd., 2024). Bu düşüncelerin kesin bir duruma gelmesi için uzun vadeli faillik çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır (Wu, 2022).

Bazı araştırmacılar, öğretmenlerin işlevselliğini daha iyi öğrenmek amacıyla sosyal bilimlerin temel teorilerinden olan “habitus”, “yapılanma” ve “aktör-ağ teorisi” gibi yaklaşımlardan yararlanmaktadır. Bu teoriler, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimini ve bu etkileşimin bireyin davranışları üzerindeki etkisini inceleyerek öğretmenlerin işlevselliğini açıklamaya çalışmaktadır (Yılmaz ve Kuru, 2021). Bourdieu'nun habitus kavramı, bireylerin sosyal çevreleri tarafından şekillendirilen içselleştirilmiş eğilimleri ifade eder. Bu kavram, öğretmenlerin eğitim ortamlarında nasıl davrandıklarını ve öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunduklarını anlamada kullanılmaktadır (Palabıyık, 2011). Habitus perspektifinden bakıldığında, öğretmenlerin etkililiği, onların sosyal geçmişleri ve eğitim sistemindeki konumlarıyla ilişkilendirilebilir. Giddens'ın yapılanma teorisi, bireylerin davranışlarının sosyal yapılar tarafından şekillendirildiğini, ancak aynı zamanda bireylerin de bu yapıları yeniden ürettiğini öne sürer. Bu teori, öğretmenlerin davranışlarının hem bireysel hem de içinde bulundukları okul iklimi tarafından belirlendiğini vurgular (Şen ve Turgüter, 2014). Aktör-ağ teorisi ise insan ve insan olmayan unsurların (örneğin teknolojik araçlar, müfredat materyalleri) eğitim süreçlerinde nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu etkileşimlerin öğretmenlerin işlevselliğini nasıl etkilediğini inceler. Bu teoriye göre öğretmenlerin performansı, sadece bireysel yetkinliklerine değil, aynı zamanda içinde bulundukları ağın dinamiklerine de bağlıdır (Paköz, 2020).

Bir örgütte çalışan bireylerin eğitimi ve bu kişilerin becerilerinin geliştirilmesinden mesul olan bireyler; öğrenme sürekliliğinin ve beceri geliştirme süreçlerinin örgütsel etkililiğe fayda sağladığını ifade etmektedirler. Teknolojinin hızla gelişmesi ve bilgilerin gün geçtikçe değişmesi, yeni bilgiler öğrenmeyi, öğrenilen bilgi ve becerileri geliştirmeyi, bu becerileri günlük hayatta kullanmayı zorunlu hale getirmektedir. Çalışanlarını geliştirmek isteyen birimler, çalışanlarının işlerine daha fazla odaklanıp bulundukları birime fayda sağlamaları için çalışanlarının yeteneklerini geliştirecek yollar aramaya çalışmaktadırlar (Başar, 2022). İnsan kaynakları yönetimi, bireylerin iyi yönetildiği

takdirde bulundukları işte başarılı olacağını, böylelikle çalışanların iş yerine katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Ajzen, planlanmış davranış teorisinde bireylerin davranışlarının öznel norm, kişisel tutum ve algılanan davranış kontrolü ile biçimlendiğini ifade etmiştir. Ajzen, davranış teorisinde davranışların; bireyin olumlu tutumuna, örnek aldıkları bireylerin davranış biçimlerine ve bireyin kendi davranışlarını algılama durumuna bağlı olarak değiştiğini ifade etmiştir (Kocagöz ve Dursun, 2010).

Öğretmenler eğitim sisteminin geliştirdiği müfredata ve uygulanan programlara bağlı kalıp bu doğrultuda olumlu bir tutum geliştirirse bulundukları ortamda etkin olabilirler. Bu inanç, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında daha proaktif ve etkili olmalarını sağlar (Kuyumcu ve Kaya, 2020). Öğretmenlerin görev yaptıkları okul ya da bölgede faillik davranışlarına sahip olmaları, bulundukları ortamdaki bireylere sevgi gösterip onlara saygı duymaları, öğretmenlerin faillik davranışlarını artırmaktadır (Yıldırım ve Göksoy, 2024). Öğretmenlerin kendi davranışlarını ölçüp kontrol etmesi, olumsuz uyaranlardan etkilenmemesi, başarıyı sağlamakta ve öğretmenlerin başarıya olan inancını artırmaktadır (Elgit ve Yurtal, 2022). Araştırma yapan bazı bireyler failliği ekolojik bir modelle açıklamışlardır. Ekolojik model iteratif, projeksiyonel ve pratik-değerlendirici boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar, öğretmenlerin mesleklerini yaparken daha bilinçli ve aktif olmalarını sağlamaktadır (Aydın, 2017).

Tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda, öğretmen faillik kavramının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve çeşitli bağlamsal koşullara göre farklılık gösterebildiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki eylemleri; kimlik algıları, motivasyon kaynakları, çevresel dinamikler ve sosyal etkileşimler gibi birçok etmen tarafından şekillendirilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki rollerini etkili biçimde yerine getirebilmeleri; kendi potansiyellerinin farkında olmaları, mesleki kimliklerini açık ve tutarlı biçimde tanımlamaları, öğrencilerle sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmalarıyla mümkün olabilmektedir.

### **2.3.3. Öğretmen failliğinin yapısı**

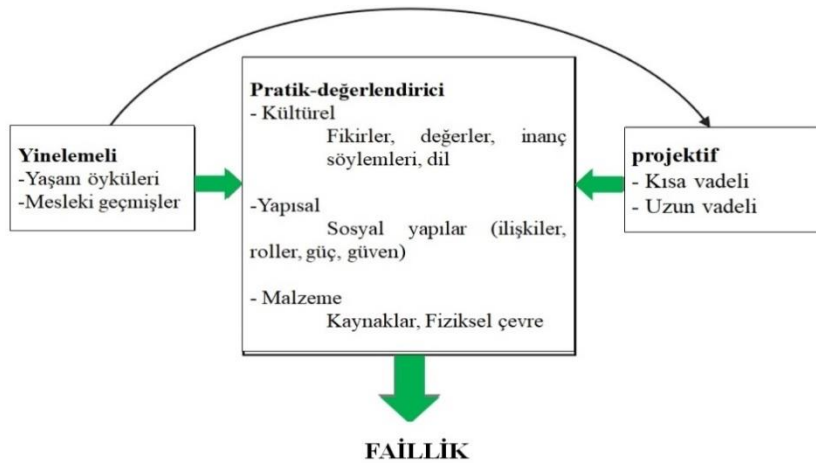
Öğretmenlerin kendi eğitim politikalarını yaşama uygulama sürecinde öğretmen failliği, günümüzde önem kazanan bir konu haline gelmiştir. Bu kapsamda öğretmen failliği üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında daha proaktif ve etkili olmalarını sağlamaktadır (Kuyumcu ve Kaya, 2020). Bunun yanı sıra öğretmenlerin davranışlarını kendilerinin kontrol etmesi ve olumsuz durumlardan etkilenmemesi,

öğretmenlerin başarılarına olan inançlarını pekiştirmekte ve devamlılıklarını sağlamaktadır (Elgit ve Yurtal, 2022). Araştırmalarda failliğin ekolojik bir model aracılığıyla açıklanabileceği görülmüştür. Araştırmacılar failliğin; yinelemeli, projektif ve uygulama-değerlendirmeli boyutlarından oluştuğunu savunmaktadır (Aydın, 2017). Bu boyutlar sayesinde öğretmenler çalışma yaşamlarında daha bilinçli ve verimli olabilirler (Arslan ve Yağmur, 2022).

Ekolojik öğretmen failliği modeli, insan etkenliğini zamansal bir süreç olarak ele alır ve bireylerin geçmiş deneyimleri, mevcut bağlamsal koşulları ve geleceğe yönelik yönelimleri arasındaki dinamik etkileşimi vurgular. Bu yaklaşım, etkenliğin yalnızca bireysel kapasiteye değil, aynı zamanda öğretmenlerin içinde bulundukları kültürel ve yapısal bağlamlara da bağlı olduğunu belirtir (Leijen vd., 2020).

Priestley vd. (2015) yaptıkları çalışmada, ekolojik öğretmen failliği modelinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Yinelemeli (Iterational) Boyut: Öğretmenlerin geçmişte tecrübe ettiği yaşantılar ve etkileşimleri, öğretmenlerin şimdiki eylemlerini biçimlendirmektedir.
- Pratik-Değerlendirici (Practical-Evaluative) Boyut: Öğretmenlerin içinde bulundukları kültür, fiziki çevre ve sosyal yapıları öğretmenlerin kendi durumlarını fark edip kendini değerlendirmesini sağlamaktadır. Böylece öğretmenler şartlarına göre uygun eylemleri belirlemekte ve bu eylemleri hayata geçirmektedir.
- Projektif Boyut: Öğretmenlerin geleceğe dönük kısa ve uzun vadeli hedefleri öğretmenlerin halihazırdaki durumlarını etkilemektedir.

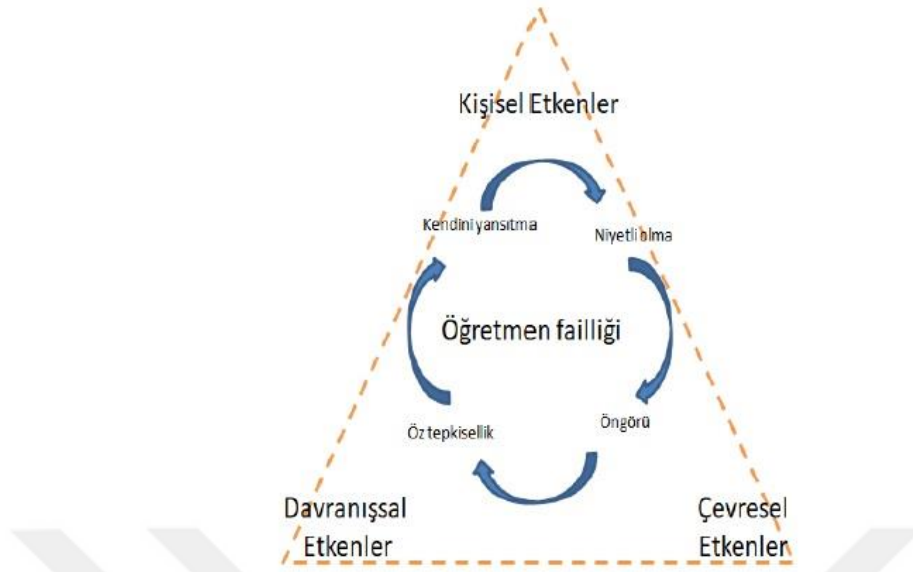


Şekil 2.1. Öğretmen etkenliği ekolojik modeli (Kaynak: Priestley vd., 2015)

Ekolojik öğretmen failliği modeli, öğretmenlerin eylemlerinin bireysel kapasiteleri ile içinde bulundukları yapısal ve kültürel bağlamların etkileşimi sonucu ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin geçmiş deneyimleri, mevcut koşulları değerlendirme yetileri ve geleceğe yönelik hedefleri arasındaki dinamik ilişkiyi ön plana çıkarmaktadır (Leijen vd., 2020). Parker (2016), öğretmen failliğinin, öğretmenlerin bireysel kapasiteleri ile mesleki bağlamlarının etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir olgu olduğunu belirtmektedir. Bu model, öğretmenlerin geçmiş deneyimlerini (iteratif), mevcut durum değerlendirmelerini (pratik-değerlendirici) ve geleceğe yönelik hedeflerini (projeksiyonel) dikkate alarak failliğin nasıl şekillendiğini açıklamaktadır. Ghamoushi ve arkadaşları (2022), ekolojik öğretmen failliği modelini temel alarak geliştirdikleri bir envanter aracılığıyla öğretmenlerin failliğini iteratif (geçmiş deneyimler), pratik-değerlendirici (mevcut durum değerlendirmesi) ve projeksiyonel (geleceğe yönelik hedefler) olmak üzere üç boyutta değerlendirmiştir.

Projektif boyut, öğretmenlerin mesleklerinde geleceğe yönelik dilek ve beklentilerini içeren ekolojik öğretmen failliği modelinin bir boyutudur. Bu boyutta, öğretmenlerin kısa ve uzun vadeli hedefleri ile ilgilenilir. Hedefler öğretmenlerin değer ve inançlarına göre şekillenir. Öğretmenlerin dilek ve beklentileri, olumlu ya da olumsuz şekilde öğretmenlerin gerçekleştireceği eylemleri yönlendirmektedir (Leijen vd., 2024). Pratik/değerlendirici boyut, öğretmenlerin bulunduğu ortamdaki durumla ve koşullarla ilgilidir. Pratik/değerlendirici boyut kültürel, yapısal ve maddi unsurları içerir. Öğretmenlerin eylemliliğini düzenleyen şartları ve olanakları belirler. Öğretmenler, bu kapsamdaki istek ve ikilemlere farklı yollarla cevap verip hem pratik hem de normatif yargılara dair davranışlarda kendi değerlerine göre hareket etmektedir (Parker, 2016).

Ekolojik öğretmen failliği modeli, öğretmenlerin faillik davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları durumla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmen eylemi, çevresel şartlara göre şekillenir. Bu şartlar, öğretmenlerin eylemlerini farklı yönde etkilerler (Priestley vd., 2015). Jenkins (2020) aracılığıyla geliştirilen TRFCAC modeli öğretmen failliğinin kompleks yapısını, fail öğretmenin kim olduğunu ve bağlamsal faktörleri anlatmaya çalışmıştır. Ekolojik öğretmen failliği modeli, Bandura'nın üçlü ilişki modeline dayanır ve failliğin başlıca kavramlarını bir araya getirmektedir (Jenkins, 2020).



**Şekil 2.2.** Temel faillik kavramı üçlü karşılıklı çerçevesi (Kaynak: Jenkins, 2020)

Öğretmen failliğinin yapısı; çağın şartlarına göre değişen ve gelişen eğitim programları ile öğretmenlerin faillik davranışları arasındaki ilişkiye göre şekillenir. Temel faillik kavramı üçlü karşılıklı çerçeve modeli, öğretmenleri tecrübelerin üreticileri, olay ve durumların etkileyicileri olarak ifade etmektedir. Öğretmenler, gelecekte yaşayacakları olay ve durumlarda beklentilerini karşılayabilmek ve istenmeyen davranışların önüne geçmek için bulundukları alanlarda etkin rol alırlar. Bu model öğretmen davranışlarının birbirleriyle ilişkili ve etkileşim içinde olan üç ana etken tarafından şekillendiğini önerir. Bu üç ana etken; kişisel etkenler, çevresel etkenler ve davranışsal etkenlerdir. Bu faktörler birbirini karşılıklı bir şekilde etkiler ve ilişkiler bir değişim içerisinde (Jenkins, 2020).

Bu bağlamda, öğretmenler değişimi hem gerçekleştiren özne hem de yönlendiren birey olarak kabul edilmektedir. Öğretmen failliği, eğitim sistemindeki değişimleri ortaya çıkarma, bu değişimleri yönlendirme ve bu değişimlerde etkin şekilde rol alma olarak ifade edilir (Priestley vd., 2015). Öğretmenler, değişen çağın şartlarına göre şekillenen eğitim programlarındaki değişikliklere tepki vermenin ötesinde bu değişikliklerin uygulanmasında ve geliştirilmesinde de görev alır. Öğretmenlerin kişisel tecrübeleri, öğretmenlik mesleği bilgileri, içerisinde bulundukları çevreyle olan etkileşimleri, eğitim programlarının nasıl biçimlendiğine ve uygulandığına dair ipuçları verir (Biesta ve Tedder, 2007).

#### 2.3.4. Öğretmenin öğrenme failliğı

Günümüzde öğretmenlerin öğrenme süreçleri, eğitimdeki hızlı değişim ve gelişmelerle birlikte daha da önem kazanmıştır. 21. yüzyılda bilgi ve teknolojideki ilerlemeler, öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişimlerini sürdürmelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca öğretme değil, aynı zamanda öğrenme sorumluluğı da bulunmaktadır. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını sağlar ve bu da doğrudan öğrenci başarısını etkiler (Kaur, 2017). Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olumlu yönde katkı sağladığı görüşündedir. Etkili öğretmen eğitimi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını iyileştirerek öğrenci öğrenme çıktılarını artırmaktadır. (Darling-Hammond vd., 2017). Ayrıca, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemeleri, eğitimde yenilikçi ve etkili yöntemlerin uygulanmasını destekler (Kaur, 2017). Öğretmenlerin öğrenme süreçleri, yalnızca hizmet öncesi eğitimle sınırlı değildir. Hizmet içi eğitimler, meslektaşlarla iş birliği, çevrimiçi kurslar ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi çeşitli yollarla öğretmenler, mesleki gelişimlerini sürdürebilirler (Desimone, 2009). Bu tür sürekli öğrenme fırsatları, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirir ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin benimsenmesini teşvik eder (Hord, 2009).

Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinde, meslektaşlar arası güvenin sağlanması ve okul liderlerinin destekleyici rolü büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde güvene dayalı ilişkilerin ve iş birliğinin etkili olduğunu göstermektedir (Hallam ve ark, 2015). Bu kapsamda, okul yöneticilerinin öğretmenleri öğrenmeye ve araştırmaya yönlendirme, uygun öğrenme alanları sağlamak ve okulda huzurlu ve güvenli bir ortam oluşturma gibi görevleri vardır (Krasniqi, 2020). Öğretmenler bazı durumlarda bireysel bazı durumlarda ise grup bazlı mesleki öğrenmelerini gerçekleştirebilirler. Akran öğretimi, planlı öğrenme ve işbirlikçi öğrenme gibi stratejiler süreç içerisinde etkili olmaktadır (Charteris ve Smardon, 2014). Öğretmenlere yakıştırılan “Öğretmen her şeyi bilir” algısı onların meslektaşlarının yardımını talep etmelerini güçleştirir. Araştırmalara göre, öğretmenler güvenlerini kazanan diğer öğretmenlerle daha fazla iş birliği yapmaktadırlar (Hallam ve ark, 2015). Bu sebeple, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine katkı sunmak için birlikte çalışmalarını sağlamak, güvenlerini ve iletişimlerini güçlendirmek gerekir.



Dünya çapında devletler, bir yandan eğitim sistemlerini geliştirmeye çalışırken diğer yandan da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik çalışmalara değer vermektedirler. Kimi araştırmalar, öğretmenlerin genellikle resmi ortamlarda öğrenme gerçekleştirdiğini iddia etmektedir (Krasniqi, 2021). Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kurs, seminer ve konferans gibi faaliyetlerle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenler bu faaliyetlere gönüllülük esasına göre kurumsal ağ üzerinden kişisel şifreleri ile katılabilmektedir. Bazı durumlarda ise bakanlık, bu faaliyetleri zorunlu tutabilmektedir. Bu kurs ve seminerlerin bir kısmı MEBBİS, bir kısmı ise Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden online şeklinde gerçekleştirilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde çeşitli engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu engeller arasında ekonomik kısıtlamalar, yoğun ders yükü ve yönetsel destek eksikliği öne çıkmaktadır (Ergin vd., 2012). Öğretmenler, mesleki gelişimleri için gerekli olan kaynaklara erişimde zorluklar yaşamakta ve derslerinden uzun süre ayrı kalmaları, müfredatın tamamlanmasını zorlaştıracığı endişesi taşımaktadırlar. Ayrıca, bazı okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıflarından uzaklaşmasına sıcak bakmadığını ifade etmektedir (Şahin ve Türkoğlu, 2017).

Mesleki gelişim etkinliklerine katılımı öğretmenler arası güven ve iş birliği önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, meslektaşlarının desteğini hissettiklerinde ve kursların faydalı olacağına inandıklarında bu tür etkinliklere katılma konusunda daha istekli olmaktadır (Hallam ve ark, 2015). Ancak, zümreler arası iş birliğinin az olması ve iletişim sorunları, öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine katılımını olumsuz etkileyebilir. Okullarda güven ortamının sağlanması, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve örgütsel güven algılarını artırarak, mesleki gelişim süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır (Erçek ve Birel, 2019).

### **2.3.5. Öğretmenin öğretme failliği**

Öğretme etkililiği, öğretmenlerin derse ait kazanım ve hedef davranışlarını öğrencilerine etkili bir şekilde kazandırabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu kavram, öğretmenin kişisel özellikleri, motivasyonu, inançları ve tutumları ile çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda şekillenir (Seidel ve Shavelson, 2007). Etkili öğretmenlik, öğrencilerin akademik başarılarını artırma, sınıf içi iletişimi güçlendirme ve öğrenme ortamını iyileştirme gibi unsurları içerir. Öğretmen failliği, öğretmenlerin mesleki karar alma süreçlerinde aktif rol almalarını ifade eder. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içi

uygulamalarda inisiyatif kullanmaları, pedagojik yaklaşımlarını geliştirmeleri ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik stratejiler belirlemeleri önemlidir (Erdem, 2020). Öğretmen failiği, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak, eğitimde sürdürülebilir değişimlerin gerçekleşmesini sağlar (Gülmez, 2019). Etkili öğretmenlik, sınıf yönetimi becerileriyle de yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamaları, öğrencilerle etkili iletişim kurmaları ve öğrenme ortamını düzenlemeleri, öğretme etkililiğini artıran faktörlerdendir (Marzano ve Marzano, 2003). Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri motive etmeleri ve onların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik etmeleri, öğretme etkililiğini olumlu yönde etkiler (Brown ve Adoo, 2021).

Öğretmenler, öğrencilerinin belirli koşullar altında nasıl davranışlar sergileyebileceklerini öngörerek, bu doğrultuda uygun tutum ve stratejiler geliştirirler. Özellikle sınıf içinde dikkat dağınıklığı yaşayan veya derse ilgisiz öğrencileri motive etmek ve derse katılımlarını sağlamak, öğretmenin etkili öğretim becerilerinin bir parçasıdır (Gordon ve Burch, 2003). Sınıf yönetiminde kuralların belirlenmesi ve bu kuralların öğrencilere açık bir şekilde iletilmesi, öğrenme ortamının düzenli ve verimli olmasına katkı sağlar. Öğretmenlerin eğitim-öğretim yılının başında sınıf kurallarını belirlemeleri ve bu kuralları öğrencilerle paylaşmaları, öğrencilerin gelişimlerini destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak için önemlidir (Porter, 2014). Etkili öğretim, öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu iletişimle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin, öğrencileriyle empati kurarak, onların duygularını ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmaları, sınıf içi davranış yönetimini olumlu yönde etkiler (Evertson ve Weinstein, 2013). Öğretmen kimliği ve mesleki adanmışlık, öğretme etkililiği açısından kritik bir öneme sahiptir. Mesleğine yüksek düzeyde bağlılık gösteren öğretmenler, karşılaştıkları zorluklara rağmen öğretim faaliyetlerini sürdürme konusunda daha dirençlidirler (Kim ve Lee, 2025). Bu adanmışlık, öğretmenlerin sınıf içi performanslarını ve öğrencilerle olan etkileşimlerini olumlu yönde etkiler. Buna karşılık öğretmenlerde görülen tükenmişlik durumu, mesleki etkililiği olumsuz etkileyebilir. Tükenmişlik, öğretmenlerin duygusal ve fiziksel enerjilerinin azalmasına, motivasyon kaybına ve mesleki doyumun düşmesine yol açabilir (Maslach ve Jackson, 1981). Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini ve öğretim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları, öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin ses tonu, tutumu ve genel davranışları,

öğrencilerin derse olan ilgilerini ve katılım isteklerini doğrudan etkileyebilir (Karasova ve Nehyba, 2023). Bu nedenle, öğretmenlerin kişisel duygusal durumlarını sınıf ortamına yansıtmamaları ve profesyonel bir tutum sergilemeleri, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için önemlidir (Evertson ve Weinstein, 2013).

Öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve bilgi aktarımı süreciyle doğrudan ilişkili olduğu araştırmalarla desteklenmektedir. Özellikle, öğretmenin farklı öğretim yöntemlerini bilmesi ve uygun durumlarda etkili bir şekilde uygulayabilmesi, öğretme etkililiğini artırmaktadır (Hassan ve Akbar, 2020). Araştırmalara göre, en ideal öğretim yönteminin, içinde bulunan şartlara uygun olarak düzenlenen yöntemdir (Bietenbeck, 2011). Bu sebeple öğretmenler etkili öğretim yöntemleri ve ders içeriğini zenginleştirici görsel materyalleri kullanma yeteneklerini geliştirmelidir.

### **2.3.6. Öğretmen failliği alt boyutları**

Öğretmen failliği, öğretmenlerin eğitim ortamlarında karar alma süreçlerine etkin katılımını ve pedagojik uygulamalarda sorumluluk üstlenme düzeylerini ifade eden çok boyutlu bir yapıdır. Öğretmen failliği öğrenme etkinliği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım olmak üzere dört temel boyut üzerinden değerlendirilmektedir (Leijen vd., 2024).

#### **2.3.6.1. Öğrenme etkinliği alt boyutu**

Öğrenme Etkinliği, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine yönelik sergiledikleri tutumları ve öğrenmeye karşı duydukları sorumluluğu ifade etmektedir. Bu boyut, öğretmenin yeni bilgileri edinme, öğretim yöntemlerini güncelleme ve değişen eğitim ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesini kapsamaktadır. Öğrenme etkinliği yüksek olan öğretmenler yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemektedirler (Bellibaş vd., 2019).

#### **2.3.6.2. Öğretme etkinliği alt boyutu**

Öğretme Etkililiği, öğretmenlerin sınıf içindeki pedagojik yeterliliklerine, öğrenci başarısını artırma çabalarına ve etkili öğretim stratejileri uygulama becerilerine işaret etmektedir. Bu boyut, öğretmenin öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimseyerek aktif ve katılımcı öğrenme ortamları oluşturma konusundaki başarısıyla ilişkilidir (Biesta vd., 2015).

### **2.3.6.3. İyimserlik alt boyutu**

İyimserlik, öğretmenlerin eğitim süreçlerine ve öğrencilerin potansiyeline olan inançlarını temsil etmektedir. Bu boyutta yer alan öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara rağmen olumlu bakış açılarını sürdürerek çözüm odaklı bir tutum geliştirirler. İyimser öğretmenler, öğrencilerin başarabileceklerine dair yüksek beklentiler taşırlar ve mesleki anlamda daha dirençlidirler (Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

### **2.3.6.4. Yapıcı katılım alt boyutu**

Yapıcı Katılım ise öğretmenlerin okulun işleyişine ve karar mekanizmalarına aktif katılımını ifade etmektedir. Bu boyut, öğretmenlerin sadece sınıf içi uygulamalarda değil, okulun genel politikalarının şekillendirilmesinde de söz sahibi olmaları gerektiğini savunmaktadır. Yapıcı katılım, öğretmenlerin iş birliği yapma, görüş bildirme ve mesleki dayanışma gösterme düzeylerini ortaya koymaktadır (Priestley vd., 2015).

Öğretmen failliği ile ilgili bu boyutlar birlikte ele alındığında, öğretmen failliğinin sadece bireysel bir özellik değil aynı zamanda örgütsel iklimle şekillenen dinamik bir yapı olduğu görülmektedir. Araştırmalarda bu boyutların yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve öğrenci başarılarının da arttığı belirtilmektedir (Acar, 2021).

## **2.4. Öğretmen Failliği Önündeki Engeller**

Öğretmen failliği, öğretmenlerin eğitim sürecini doğru hedefe yönlendirme becerilerini ve karar alırken ortaya koydukları yeterliliklerini ifade eden önemli bir kavramdır. Fakat, öğretmenler bu yeterliliklerini kullanırken ve mesleki açıdan bağımsızlıklarını sürdürürken bazı engellerle yüzleşebilmektedirler. Öğretmen failliğini kısıtlayan engellerin başlıcaları, merkezi yönetimlerden gelen baskılar, sürekli değişen eğitim politikaları, yetersiz mesleki gelişim fırsatları, ekonomik şartlar, sınıf yönetimindeki zorluklar, öğrencilerdeki disiplin problemleri ve kısıtlı zaman olarak sayılabilir (Eroğlu, 2019; Külekçi Akyavuz ve Küçükkapdan, 2024).

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini doğrudan etkileyebilecek olan bu etmenler, öğretmenlerin faillik davranışlarını olumsuz bir şekilde etkileyebilmekte ve öğretmenlerin kendilerini çalışma hayatlarında eksik ve yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. Özellikle, öğretmenlerin karar alma sürecine etkin katılamamaları öğretmenlerin iş tatmin

düzeyini düşürmekte ve tükenmişlik algılarını arttırmaktadır (Uzundağ ve Ozmusul, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gereksinim duydukları kaynak kitaplara ulaşamaması, ders sayılarının fazla olması ve ekonomik endişeler gibi nedenlerle mesleki gelişimlerine zaman ayıramamaları da önemli engeller arasındadır (Farrugia, 2021; Gülmez, 2019).

Öğretmen failliği üzerinde okul iklimi önemli bir rol oynamaktadır. Destekleyici bir okul ortamında görev yapan öğretmenler, mesleki özerkliklerini daha etkin bir şekilde sürdürebilmekte ve faillik davranışlarını daha güçlü hissedebilmektedirler (Kazak ve Yaylalı, 2023). Buna karşılık otoriter yönetim anlayışının baskın olduğu, öğretmenler arasında düşük iletişim olan ve öğretmenlerin az desteklendiği okullarda, öğretmen failliği azalmakta ve mesleki motivasyon olumsuz etkilenmektedir (Tofur ve Balıkçı, 2018).

Öğretmen failliğini güçlendirmek amacıyla öğretmenlerin önündeki engelleri görmek ve öğretmenlerin bu engelleri aşması için stratejiler geliştirmek oldukça önemlidir. Gülmez (2019)' e göre öğretmen failliğini arttıracak bazı önemli adımlar şunlardır: mesleki gelişim imkanlarını arttırmak, öğretmenleri destekleyen bir okul iklimi hazırlamak ve öğretmenlerin daha fazla karar alma süreçlerine dahil etmek. Bunlarla birlikte öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini yükseltmek ve onları eğitim öğretim süreçlerine etkin bir şekilde katmak, eğitim sisteminin iyileştirilmesine de olumlu katkı sunacaktır.

#### **2.4.1. Müfredat, yönetmelik ve bürokrasi**

Öğretmen failliğinin önündeki bazı engeller şunlardır: bürokrasi, yönetmelikler ve müfredat. Eğitim sisteminde merkezi yönetim tarafından belirlenen müfredatlar, öğretmenlerin taşrada sınıf içi karar alma becerilerini ve özerkliklerini sınırlandırabilir (Öztürk, 2011). Yine merkeze göre hazırlanan yönetmelikler ve birtakım bürokrasi prosedürleri, öğretmenlerin duruma ve şartlara uygun öğretim yöntemleri geliştirmelerini güçleştirmekte ve onların mesleki bağımsızlıklarını da kötü etkileyebilmektedir (Balıkçı, 2024). Dolayısıyla öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini geliştirme gayretlerini ve mesleki gelişimlerini kısıtlayarak öğretmen failliğini olumsuz etkilemektedir (Deniz ve Pınar, 2025).

Müfredatın sert bir biçimde hazırlanması, öğretmenlerin ders içeriklerinde öğrencilerinin gereksinimlerine göre düzenleme yapma olanağını kısıtlamakta ve öğretmenlerin pedagojik inisiyatif kullanabilmesini güçleştirmektedir. Bununla birlikte, sıkı kurallar ve bürokratik engeller, öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve sınıf

yönetimindeki kontrol düzeyini aşağı çekmektedir. Böyle engellerden dolayı öğretmenler eğitim politikalarına eleştirel yaklaşamamakta ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirememekte netice itibariyle bu durum iş tatminlerini ve motivasyonlarını zayıflatmaktadır (Canbolat, 2020).

Katı bürokratik yapılar ve esnek olmayan yönetmelikler, öğretmenlerin öğretim sürecine etkin katılımlarına mani olabilir. Bilhassa öğretmenlerin karar alma süreçlerinin dışında tutulması, onların faillik davranışlarını olumsuz etkilemekte ve mesleki bağımsızlıklarını sınırlandırmaktadır (Öztürk, 2011). Öğretmenlerin, merkezden hazırlanan müfredatlar ve yönetmeliklere uymaya zorlanması, onların etkili ve yenilikçi yöntemler geliştirme kapasitelerini düşürmektedir (Canbolat, 2020). Bunun önüne geçmek ve öğretmen failliğini arttırmak için müfredat ve yönetmeliklerin esnetilmesinin mümkün kılınması ve bürokrasinin azaltılması önemli bir husustur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve eğitim süreçlerine aktif katkılarını müfredat ve yönetmeliklerin ne şekilde etkileyebileceğini bilmek, eğitim alanındaki bürokratik engelleri kaldırma çalışmalarının önemli bir parçası olmuştur. Öğretmen failliğinin gelişiminin, yapısal esneklik ve politik katılım olanaklarıyla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Erdem, 2020). Öğretmen failliğini arttırmak için, eğitim politikaları öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmalı ve mesleki olarak bağımsız kararlar almalarını kolaylaştıracak şekilde esnek düzenlemeler yapılmalıdır. Bu durum öğretmenlerin motivasyonunu yükseltecek ve eğitim öğretim süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlayacak, bunun neticesinde de eğitim sistemi bu durumdan olumlu etkilenecektir (Priestley vd. , 2015).

#### **2.4.2. Olumsuz okul iklimi**

Öğretmen failliğini doğrudan etkileyen ve önemli olan diğer bir engel ise olumsuz okul iklimidir. Okul iklimi, okuldaki iletişimin, yönetim şeklinin, öğretmenlerin birbiriyle olan ilişkilerin ve okulun mevcut kültürel yapısının sonucu olarak ortaya çıkan bir olgudur. Okul iklimi olumlu olursa öğretmenlerin motivasyonunu, mesleki doyumunu ve performansını yukarı çekerken olumsuz olursa aksi bir etkiye neden olarak öğretmenlerin faillik davranışlarını zayıflatabilir ve mesleki bağımsızlıklarını kısıtlayabilir (Kazak ve Yaylalı, 2023; Şahin ve Atbaşı, 2020).

Olumsuz okul iklimi sıklıkla baskıcı yönetim tarzlarının yaygın olduğu, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil olmadığı, iş arkadaşları arasındaki iletişimin

zayıf olduğu ve destek sistemlerinin eksik olduğu yerlerde görülür. Bu tür iklimlerde öğretmenler kendilerini değersiz, dışlanmış ve mesleki açıdan yetersiz hissedebilirler. Öğretmenler arasında zayıf işbirliği ve dayanışma, mesleki yalnızlığa ve mesleki tatminin azalmasına yol açabilir (Gök ve İdem, 2022).

Otoriter yönetim şeklinin olması ve öğretmenleri destekleyici ortamın sınırlı oluşu, mesleki anlamda bağımsızlığı kötü etkileyerek, üretkenlik ve yenilikçi öğretim yöntemler ortaya koyma yetilerini kısıtlamaktadır. Dolayısıyla, sınıf içi etkinliklerde öğretmenler bağımsız hareket edememekte ve pedagojik olarak inisiyatif almalarına mani olmaktadır. Öğretmenlerin fikirlerini ortaya koyamamaları ve eğitim süreçlerinde söz haklarının olmaması, mesleki doyumlarını ve faillik davranışlarını olumsuz yönde etkileyip motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır (Aktaş ve Özgenel, 2020).

Olumsuz okul iklimi, aynı zamanda öğrencilerde davranış problemlerini ve sınıf yönetiminde de güçlükleri kendisiyle birlikte getirebilir. Okulda öğrencilerin yaptıkları olumsuz davranışlar ve neden oldukları disiplin problemleri, öğretmenlerde yüksek strese neden olarak mesleki doyumlarını düşürebilir. Böyle ortamlarda, öğretmenler devamlı disiplin problemlerinin üstesinden gelmeye çalışırken asıl işleri olan eğitim öğretim sürecine odaklanmakta sorun yaşayabilirler. Netice itibarıyla öğretmen faillği düzeyi zayıflar ve mesleki tükenmişlik tehlikesi artar (Grayson ve Alvarez, 2008).

Öğretmenlerde faillik davranışını arttırmanın en etkili vasıtalarından biri olumlu okul iklimi oluşturmaktır. Okul yöneticileri öğretmenleri aktif olarak karar alma mekanizmasına dahil etmeye çalışmalı, öğretmenler arası iletişim ve birlikte iş yapabilme kuvvetlendirmeli ve destekleyici bir okul kültürü oluşturmalıdır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin iş hayatında bağımsızlıklarını kuvvetlendirecek, faillik davranışlarını ve mesleki doyumlarını yukarı çekecektir. Bu sebeple, eğitimde başarıyı artırmak ve sürekli bir mesleki gelişim olması için, olumlu okul iklimi oluşturmak oldukça önemlidir (Rushton vd., 2025).

#### **2.4.3. Ekonomik engeller**

Ekonomik engeller, öğretmenlerde faillik davranışını kısıtlayan önemli etkenlerdendir. Öğretmenlerin maddi imkanları, onların mesleki doyumlarını, motivasyonlarını ve mesleki gelişimlerini doğrudan etkiler. Araştırmalar, öğretmenlerin ekonomik sorunlarının mesleki gelişimlerini ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Yüner, 2022). Ayrıca ekonomik zorlukların öğretmenlerin işlerine odaklanmalarını zorlaştırdığı ve mesleki bağımsızlıklarını kısıtladığı belirtilmektedir

(Canbolat, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin maddi endişeler taşımaları, mesleki açıdan bağımsızlıklarını sınırlayarak eğitim öğretim süreçlerindeki etkinliklerini düşürebilir.

Öğretmenlerin ekonomik koşulları, mesleki gelişimlerini ve faillik davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Düşük maaşlar ve sınırlı ekonomik kaynaklara erişim, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını kısıtlamakta; bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırma ve güncel pedagojik yaklaşımları benimseme fırsatlarını sınırlandırmaktadır. Nitekim, öğretmenlerin ekonomik sorunları, mesleki gelişimlerini engelleyen başlıca faktörlerden biri olarak belirtilmektedir (Can, 2019).

Ekonomik yetersizlikler, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini de olumsuz etkilemektedir. Mesleki gelişim fırsatlarından mahrum kalmak, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını zayıflatmakta ve tükenmişlik hissini artırmaktadır (Gümüştas ve Gülbahar, 2022). Bu durum, öğretmenlerin faillik davranışlarını olumsuz yönde etkileyerek eğitim süreçlerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını azaltmaktadır. Ayrıca maddi endişeler sebebiyle ek bir işte çalışmak durumunda kalan öğretmenler, eğitim sürecine gerektiği kadar yoğunlaşamamakta ve mesleki görevlerini gerektiği gibi yerine getirememektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının düşmesine, faillik davranışlarının azalmasına sebep olmaktadır (Erden ve Kılınç, 2021).

Ekonomik engeller, öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarını, motivasyonlarını önemli ölçüde etkiler. Öğretmenlerin aldıkları düşük maaşlar, yaşadıkları ekonomik sıkıntılar öğretmenlerin mesleklerini değersiz görmesine ve motivasyon kaybına yol açabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını zayıflatabilir ve faillik davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle öğretmen özerkliğinin sınırlanması, mesleki bağımsızlığı azaltarak yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların gelişimini engelleyebilir (Ertürk, 2023).

Öğretmenlerin faillik davranışlarını artırabilmek ve ekonomik güçlüklerin etkisini düşürebilmek için öğretmenlerin maddi şartlarının daha iyi hale gelmesi oldukça önemlidir. Öğretmen maaşların yükseltilmesi, öğretmenlere sunulan maddi desteğin güçlendirilmesi ve mesleki gelişim için gerek duyulan kaynaklara ulaşımın kolay olması, öğretmenlerin mesleki anlamda bağımsız olmalarını ve faillik davranışlarını doğrudan etkileyebilir. Ekonomik özgürlüğü olan öğretmenler, işlerine daha fazla yoğunlaşmakta ve eğitim sürecinde daha aktif roller üstlenebilmektedir. Bu durum eğitim sisteminin genel başarısına olumlu bir şekilde katkı sağlayabilir, sürdürülebilir bir mesleki gelişim sürecine yardımcı olabilir (Nguyen vd., 2021).



## 2.5. Okul İkliminin Tanımı

Okul iklimi, bir eğitim kurumunun genel atmosferini ve paydaşlar arasındaki ilişkiyi gösteren çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve diğer okul çalışanları arasındaki etkileşimleri okulun değerler sistemini, normlarını, beklentilerini ve sosyal-psikolojik yapısını kapsamaktadır (Yılmaz, 2019). Okul iklimi, yalnızca fiziksel ortamı değil aynı zamanda bireylerin kendilerini değerli, güvende ve desteklenmiş hissettikleri duygusal ortamı da içine alır. Araştırmalar, okul ikliminin öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik düzeyi ve mesleki motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Pozitif bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleğe adanmışlığını artırmakta, öğrencilerin ise okula aidiyet duygusunu güçlendirmektedir (Toğa ve Özmuşul, 2022). Bu bağlamda okul iklimi; öğretmen faillik davranışları, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri açısından da belirleyici bir rol üstlenmektedir (Etana, 2020).

Ek olarak olumlu okul iklimi, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Özellikle öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri, arkadaş ilişkileri ve öğrenmeye yönelik tutumları, okul iklimiyle yakından ilişkilidir (Etana, 2020). Buna karşın olumsuz bir okul iklimi hem öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyini yükseltebilir hem de öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumlar benimsemesine sebep olabilir (Yılmaz, 2019). Dolayısıyla okul ikliminin iyileştirilmesi hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek hem de öğrencilerin bütüncül gelişimini sağlamak açısından eğitim sisteminde stratejik bir öneme sahiptir (Toğa ve Özmuşul, 2022).

## 2.6. Okul İkliminin Boyutları

Okul iklimi, eğitim kurumlarının genel görünümünü, içinde yer aldıkları kültürü ve sosyal yapıyı temsil eden ve eğitim sürecinin işleyişini doğrudan etkileyebilen çok boyutlu bir unsurdur. Okul iklimi; öğretmenler, öğrenciler, okulu yöneten idareciler ve diğer okul çalışanları arasındaki ilişkileri, değerleri ve toplumun beklentilerini kapsamaktadır. Okul ikliminin farklı boyutları, eğitim ortamlarındaki ilişkilerin doğasını ve okulun genel işleyiş biçimini anlamaya yardımcı olur (Kocamanoglu ve Kazak, 2024).

### 2.6.1. Fiziksel boyut

Okul ikliminin fiziksel boyutu, eğitim ortamlarının yapısal ve çevresel özelliklerinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerini kapsamaktadır.

Sınıf düzeni, bina içi temizliği, aydınlatma, havalandırma ve güvenlik önlemleri gibi faktörler, öğrenme süreçlerinde doğrudan rol oynamaktadır. Özellikle iyi aydınlatılmış ve havalandırılmış sınıflar, öğrencilerin dikkatini artırmakta ve öğretmenlerin ders anlatımını kolaylaştırmaktadır (Baafi, 2020).

Araştırmalar, fiziksel çevrenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin göz ardı edilemeyecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Baafi (2020), temiz, güvenli ve iyi düzenlenmiş bir okul ortamının öğrencilerin akademik motivasyonunu artırdığını belirtmektedir. Ayrıca sınıfların ergonomik mobilyalarla donatılması ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilemektedir. Fiziksel iklimin önemli bir diğer boyutu da estetik düzenlemelerdir. Sınıfların renklendirilmesi, koridorlara öğrencilerin çalışmalarının asılması ve dinlenme alanlarının ferah olması, öğrenci aidiyet duygusunu pekiştirmektedir. Bochaver vd. (2022), estetik açıdan zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırdığını vurgulamaktadır.

Ayrıca iklim değişikliğiyle birlikte artan sıcaklıklar, okul binalarının iç ortam koşullarını olumsuz etkilemektedir. Özellikle yetersiz havalandırma ve iklimlendirme sistemleri, öğrencilerin dikkatini azaltmakta ve öğrenme süreçlerini sekteye uğratmaktadır (Allen vd., 2016). Bu nedenle okul binalarının iklim değişikliğine uyumlu hale getirilmesi, öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir.

## **2.6.2. Sosyal boyut**

Okul ikliminin sosyal boyutu, eğitim kurumlarında bireyler arası ilişkilerin niteliğini, yoğunluğunu ve etkileşim desenlerini içeren önemli bir yapısal bileşendir. Bu boyut, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personeli arasında kurulan sosyal bağların kalitesini kapsamaktadır. Pozitif sosyal ilişkilerin hâkim olduğu bir okul ortamı, güven, saygı, empati ve iş birliği gibi değerlerin gelişmesini desteklerken zayıf sosyal bağların olduğu okullarda iletişim eksikliği, güvensizlik ve çatışma ortamları daha yaygın hale gelmektedir (Thapa vd., 2013). Özellikle öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini, sınıf içi davranışlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkileyen bir faktör olmuştur. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerli, anlaşılmış ve desteklenmiş hissetmeleri; onların psikolojik sağlamlıklarını artırmakta ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik etmektedir (Roorda vd., 2011). Benzer şekilde öğretmenler arası sosyal etkileşimler de okul ikliminin sosyal niteliğini belirlemede temel

bir rol oynamaktadır. Meslektaş dayanışması, ortak problem çözme süreçleri ve pedagojik paylaşımlar, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu yükseltmekte ve bireysel failliklerini kolektif güce dönüştürmektedir (Kelchtermans, 2006).

Ayrıca öğrenci-öğrenci ilişkilerinin kalitesi, okulda olumlu bir sosyal çevrenin oluşmasında belirleyici olmaktadır. Arkadaş desteği, sınıf içi iş birliği ve kapsayıcı tutumlar; öğrencilerin yalnızca akademik değil duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyen önemli unsurlardır. Sosyal dışlanma, akran zorbalığı ya da ayrımcılık gibi olumsuz sosyal deneyimler, okul iklimini doğrudan zedeleyerek öğrenci başarısını ve genel okul memnuniyetini olumsuz yönde etkilemektedir (Sørli & Torsheim, 2011). Bu boyut aynı zamanda okul yönetiminin sosyal ilişkilere verdiği değeri ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine ne ölçüde katıldıklarını da içermektedir. Yönetimin destekleyici ve paylaşımcı olması, öğretmenler arasında karşılıklı güven ortamını beslemektedir. Okul ortamındaki sosyal bağların güçlendirilmesi; okul kültürünün dayanışmacı, demokratik ve kapsayıcı temeller üzerinde inşa edilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece sosyal boyut, yalnızca kişiler arası ilişkilerin toplamı değil aynı zamanda okulun sosyal sermayesinin sürdürülebilirliğini sağlayan temel bir dinamik hâline gelmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

### **2.6.3. Akademik boyut**

Okul ikliminin akademik boyutu, bir eğitim kurumunun öğrencilerinden beklediği akademik standartlar, öğrenmeye verilen önem ve bu hedeflere ulaşmak için sunulan destek mekanizmaları ile ilgisi bulunmaktadır. Yüksek beklentilerin açıkça ifade edildiği, başarıya ulaşmak için gereken kaynakların sağlandığı ve sürekli öğrenmenin teşvik edildiği bir okul ortamı, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Lee ve Bryk, 1989). Okullar öğrencilerden yalnızca bilgi edinmeyi öğrenmelerini istemez aynı zamanda öğrendikleri bilgileri günlük hayatında da kullanabilmeyi, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme gibi becerileri geliştirmelerini beklemesi, akademik boyutun kapsamını genişletmektedir (Rohatgi ve Scherer, 2020; Kocamanoğlu ve Kazak, 2024).

Akademik iklimin sağlıklı işlemesi, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerine, sınıf yönetimi becerilerine ve öğretim stratejilerinin niteliğine de bağlıdır. Etkili öğretim teknikleri ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrenme süreçlerini daha etkileşimli ve anlamlı hale getirmektedir. Öğrenciler, akademik başarılarının öğretmenler tarafından fark edildiği,

desteklendiği ve değerlendirildiği bir ortamda öğrenmeye karşı daha güçlü bir motivasyon geliştirmektedirler. Ayrıca öğrenme sürecinde yapılan düzenli geri bildirimler ve değerlendirme araçları, akademik gelişimin izlenmesini ve yönlendirilmesini sağlamaktadır (Fauth vd., 2019). Bu bağlamda akademik boyut yalnızca sınav başarısı değil aynı zamanda öğrenme kültürünün gelişimi ile de doğrudan bağlantılıdır (Wang ve Degol, 2016).

#### **2.6.4. Duygusal boyut**

Okul ikliminin duygusal boyutu, bireylerin psikolojik güvenlik algısı, aidiyet duygusu, duygusal destek görme düzeyleri ve kurumla özdeşleşme derecelerini içeren, öğrenme sürecini dolaylı ancak güçlü biçimde etkileyen bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut, öğrencilerin ve öğretmenlerin okula dair hissettikleri duygusal bağların niteliğini belirlemekte ve öğrenme-öğretme ortamının psikolojik temellerini oluşturmaktadır (Cohen vd., 2009).

Duygusal açıdan destekleyici okul ortamları, öğrencilerin akademik riskler alma cesaretini artırırken, öğretmenlerin de mesleki bağlılık ve tatmin düzeylerini yükseltmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Duygusal güvenliğin sağlanamadığı okullarda ise öğrencilerde okuldan soğuma, düşük öz-yeterlik ve motivasyon eksikliği gibi olumsuz sonuçlar gözlenebilmektedir (Zullig vd., 2010). Bu nedenle duygusal boyut yalnızca bireysel düzeyde değil kurumsal performans açısından da önemli bir değişkendir. Özellikle travmaya duyarlı yaklaşımların benimsenmesi, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran sistemlerin kurulması ve öğretmenlerin duygusal işleyişlerine dair farkındalıklarının artırılması, duygusal boyutun güçlendirilmesinde belirleyici olmaktadır. Empati, açık iletişim, kapsayıcılık ve duygusal ifadeye alan açan pedagojik tutumlar, okul ikliminin sağlıklı biçimde yapılandırılmasına katkı sunmaktadır (Brunzell vd., 2016).

#### **2.6.5. Organizasyonel boyut**

Organizasyonel boyut, okulun yönetsel işleyişini, karar alma mekanizmalarını, liderlik anlayışını ve kurumsal politikalarını kapsayan yapısal bir bileşendir. Bu boyut, okul içindeki güç dağılımını, rollerin belirginliğini ve kuralların uygulanış biçimini içererek hem öğretmenlerin mesleki etkililiğini hem de öğrencilerin disiplin algısını şekillendirmektedir (Hoy ve Miskel, 1987). Katılımcı liderlik ve şeffaf yönetim anlayışı,

okul personelinin kurumsal aidiyetini artırırken öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi mesleki özerkliği desteklemektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000). Etkili bir organizasyonel yapı, açık iletişim kanallarıyla öğretmenler ve yöneticiler arasında güven ilişkisi oluşturmaktadır. Bu durum öğretimsel süreçlerin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir (Tschannen-Moran, 2009).

Ayrıca organizasyonel iklimin işlevselliği, okulun kurumsal kültürünün sürekliliğini sağlamaktadır. Net hedefler, tutarlı disiplin politikaları ve adil uygulamalar, öğrenci davranışlarının düzenlenmesinde ve okul normlarının içselleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Seashore Louis vd., 2010). Bu bağlamda organizasyonel boyut, sadece yapısal düzenlemelerle sınırlı kalmamakta aynı zamanda okulu bir öğrenen organizma olarak gören yaklaşımları da kapsamaktadır. Liderlik tarzının dönüştürücü olması, yenilikçi düşüncenin teşvik edilmesi ve paydaş katılımına açık bir sistem kurulması, organizasyonel boyutun kalite göstergelerindendir. Bu tür bir yapılanma, okulun değişime uyum yeteneğini artırır ve sürdürülebilir eğitim kalitesi için temel oluşturmaktadır (Fullan, 2011).

#### **2.6.6. Etik ve değerler boyutu**

Etik ve değerler boyutu, okul ikliminin toplumsal sorumluluk, normatif rehberlik ve karakter gelişimi ile doğrudan ilişkili olan temel yapılarından biri olarak görülmektedir. Bu boyut, bireylerin yalnızca akademik değil aynı zamanda ahlaki ve sosyal yönlerden gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir okul kültürünü ifade etmektedir. Etik ilkelerin ve değerlerin okulun işleyişine uyum sağlaması, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve okulun güvenli, saygıya dayalı bir ortam olarak işlev görmesini sağlayan temel bir çerçeve sunmaktadır (Üçel vd., 2020). Araştırmalar, değer temelli bir okul kültürünün öğrencilerin empati kurma becerilerini geliştirdiğini, toplumsal adalet ve hak kavramlarına daha duyarlı bireyler yetiştirilmesine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Özellikle kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu ortamlarda, evrensel etik ilkelerin okul politikalarına entegre edilmesi, çatışmaların önlenmesinde ve farklılıklara saygının gelişmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Donohue ve Bornman, 2014).

Etik iklimin güçlendirilmesinde liderliğin rolü önemlidir. Okul yöneticilerinin etik karar alma süreçlerini benimsemesi ve bu değerleri tüm paydaşlara yansıtması, öğretmenlerin ve öğrencilerin kuruma olan güvenini artırmaktadır (Madenoglu vd., 2014). Etik liderlik aynı zamanda adaletli disiplin uygulamalarını, açık iletişimi ve katılımcı yönetimi destekleyerek okul ikliminin sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır. Son

yıllarda yapılan çalışmalar, öğrencilerin sadece kurallar üzerinden değil değerler üzerinden yönlendirilmesinin daha kalıcı davranış değişiklikleri yarattığını göstermektedir. Bu çerçevede karakter eğitimi programları ve etik temelli sosyal etkinlikler, okulun duygusal ve sosyal atmosferini zenginleştiren stratejiler olarak değerlendirilmektedir (Çayak ve Eskici, 2023).

#### **2.6.7. Okul iklimi ölçeği alt boyutları**

Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma, samimiyet, başarı etkenleri ve çatışma olmak üzere beş alt boyuttan oluşur.

##### **2.6.7.1. Liderlik ve etkileşim alt boyutu**

Okul ikliminin bu boyutu okul yöneticileri ve çalışanların birbirleriyle etkileşim biçimlerinin ve liderliğin niteliğinin önemli bir rol üstlendiği boyuttur. Bu boyut okulun yönetim tarzının ne şekilde olduğuna, okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan ilişkisinin nelere dayandığına dair öğretmen algılarını ölçer (Canlı vd., 2018).

##### **2.6.7.2. Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu**

Demokrasi; eşitlik, adaletli yönetim, katılım, farklılıklara saygı duyma, yeniliklere açık olma ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki karşılıklı anlayışa dayalı okul içi ilişkileri tanımlamaktadır (Şişman, 2011). Okula Adanma ise öğretmenlerin ve öğrencilerin okula olan duygusal bağlılıklarını, okula aidiyet duygularını, okulun amaçlarını kendi amaçları olarak benimsemelerini ve bu amaçlara ulaşmak için gösterdikleri çabaları içermektedir (Canlı vd., 2018). Bu boyut okul iklimi ölçeğinin en önemli alt boyutları arasındadır. Demokratiklik ve Okula Adanma boyutu okul ortamının yönetim şeklini ve öğretmenlerdeki okula yönelik psikolojik bağlılığı ölçmeyi hedefler.

##### **2.6.7.3. Samimiyet alt boyutu**

Samimiyet kavramı kişilerin birbirlerine içten davranmalarını, yardım etmeyi ve karşılıklı güven oluşturmayı içerir. İlişkilerin samimi olduğu bir ortamda stres azalır, öğretmenler arasında iş birliği artar. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarının artmasını

sağlar. Samimiyet boyutunun yüksek olduğu kurumlarda kişilerin işlerine yabancılaşma düzeyinin düşük olduğu görülmüştür (Ayık ve Altay, 2023)

#### **2.6.7.4. Başarı etkenleri alt boyutu**

Başarı ve başarısızlık kavramları toplumda sıklıkla karşımıza çıkan iki zıt kavramdır. Kişiler başarıya her zaman ulaşmaya çalışırken başarısızlıktan da her daim uzaklaşmaya çalışır (Deveci ve Gündüz, 2020). Başarı Etkenleri alt boyutu, Okul İklimi Ölçeğinde okulun akademik başarısını belirleyen koşulları öğretmen algıları üzerinden değerlendirir (Canlı vd., 2018). Başarı Etkenleri boyutu eğitim öğretim sürecinin niteliğini ve amaçlara ulaşma boyutlarını ölçer.

#### **2.6.7.5. Çatışma alt boyutu**

Çatışma kavramı kişilerin hedeflere ulaşmalarını engelleme ya da bu hedeflerine zarar verme durumu şeklinde açıklanabilir (Bar -Tal, 2011). Çatışma alt boyutu, öğretmenlerin okul ortamındaki anlaşmazlıklarını ve olumsuz etkileşimlerini ele alır. Sağlıklı bir okul ikliminde öğretmenler yeni fikirlere açıktır, öğrencilerde başarı beklentisi olur, ilişkiler bu sayede güvenli olduğu için çatışma azalır (Özdemir ve diğerleri, 2010, sf. 214).

### **2.7. Okul İkliminin Öğrenci ve Öğretmenler Üzerindeki Etkileri**

#### **2.7.1. Okul ikliminin öğrenciler üzerindeki etkileri**

Okul iklimi, öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerini birebir etkileyen çok yönlü bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu iklimin niteliği, öğrencilerin akademik başarılarından duygusal iyilik hâllerine, davranış örüntülerinden okula olan bağlılıklarına kadar geniş bir yelpazede belirleyici rol oynamaktadır. Aşağıda okul ikliminin öğrenciler üzerindeki temel etkileri başlıca boyutlarıyla ele alınmaktadır.

- **Akademik Başarı:** Okul iklimi, bir öğrencinin akademik başarısını direkt etkileyebilen bir faktördür. Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin derslere olan merakını ve katılım düzeylerini yükseltir. Onların öğrenme sürecini desteklemektedir. Öğrencileri destekleyen ve teşvik eden bir okul ortamında, öğrenciler kendilerini daha güvenli ve huzurlu hisseder, akademik hedeflerine

ulaşabilmeleri için daha fazla motive olurlar. Araştırmalara göre olumlu okul iklimi öğrencilerin not ortalamalarını ve akademik başarılarını arttırmaktadır (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015; Karadağ vd., 2016).

- **Duygusal ve Sosyal Gelişim:** Okul iklimi, öğrencilerin hem duygusal hem de sosyal gelişimlerini büyük ölçüde etkiler. Güvenli ve her yönüyle birbirine destek olan bir okul ortamında öğrenciler; kendilerini rahat bir şekilde anlatırlar. Ayrıca bu durum onların sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmelerine ve özgüven geliştirmelerine imkan tanır. Bu tür bir ortam, aynı zamanda öğrencilerin stres seviyelerini azaltır. Ayrıca öğrencilerin empati kurma, duygularını yönetme ve problem çözme gibi sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Aygün, 2017; Kavafoğlu, 2023). Bu beceriler yalnızca akademik başarıyı değil öğrencilerin genel yaşam kalitesini de olumlu yönde etkiler.
- **Davranış ve Disiplin:** Okul iklimi, öğrencilerin davranışları ve okul disiplinine uyumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Olumlu bir okul ortamı, öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini teşvik eder ve okul kurallarına daha yüksek düzeyde bir uyum sağlar. Öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ve adil bir şekilde değerlendirildikleri bir okul ikliminde, olumsuz davranışlar ve disiplin sorunları daha az görülür. Buna karşılık olumsuz bir okul iklimi; öğrenci davranışlarını olumsuz yönde etkileyerek disiplin ile ilgili problemleri arttırabilir, öğrencilerin okula yönelik bağlılığını zayıflatabilir (Elrod vd., 2022).
- **Okul Bağlılığı ve Devamlılık:** Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin okula gitme isteğini artırarak devamsızlık yapma durumlarını azaltır. Öğrencilerin kendilerini değerli, kabul görmüş ve güçlü gördükleri bir okul ortamında öğrenciler eğitim öğretim faaliyetlerine daha istekli katılırlar. Bu da öğrencilerin okul süreçlerine aktif katılımını sağlar, okul başarılarını yükseltir ve mezuniyet oranlarını olumlu yönde etkiler. (Dönmez, 2016).

### 2.7.2. Okul ikliminin öğretmenler üzerindeki etkileri

Okul iklimi; okulun fiziksel, sosyal ve psikolojik çevresini kapsayan, yönetsel yaklaşımlar, öğretmen-öğrenci ilişkileri, iletişim biçimi, güven düzeyi, aidiyet hissi ve paylaşılan değerler gibi unsurların bütünleşmesiyle oluşan çok boyutlu bir yapı olarak



tanımlanmaktadır. (Cohen vd., 2009). Bu iklim, okul topluluğu üyeleri arasındaki etkileşimlerin niteliğiyle şekillenmekte ve kurum kültürünün temelini oluşturmaktadır. Okul iklimi, yalnızca öğrenci başarısı üzerinde değil aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesini, iş doyumunu ve performansını da doğrudan etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Öğretmenlerin mesleki tatmini, motivasyonu, gelişimi ve genel refahı büyük ölçüde okulun sunduğu iklimin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine etkin ve verimli katılımını destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmelidir. Aşağıda okul ikliminin öğretmenler üzerindeki başlıca etkileri açıklanmıştır:

- **Mesleki Tatmin ve Motivasyon:** Okul iklimi, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini ve motivasyonlarını etkileyebilen önemli bir etkidir. Destekleyici bir yönetim anlayışı, paylaşımcı bir öğretmen grubu ve iletişim kanallarının açık olması öğretmenlerin iş doyumunu artırmakta; kendilerini önemli ve değerli hissetmelerini sağlamaktadır. Artan mesleki tatmin, öğretmenlerin çalışma azmini yükseltmekte ve onları eğitim-öğretim süreçlerine daha fazla katkı sunmaya yönlendirmektedir (Önal, 2024; Gök ve İdem, 2022).
- **Mesleki Gelişim:** Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına ulaşmalarını kolaylaştırmakta ve bu imkânları değerlendirmeye yönelik isteklerini artırmaktadır. Destekleyici bir ortamda öğretmenler yeni bilgi ve beceriler edinme konusunda daha motive olmakta, meslektaşlarıyla iş birliği yaparak deneyimlerini paylaşmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin bireysel öğrenme süreçlerini desteklemenin yanı sıra mesleki öğrenme topluluklarının oluşumuna da katkı sağlamaktadır (Kazak & Trabzonluoğlu, 2023).
- **Faillik ve Mesleki Bağımsızlık:** Okul iklimi, öğretmenlerin faillik davranışlarını ve mesleki özerkliklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Katılımcı ve destekleyici bir okul ortamı, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalarına ve pedagojik tercihlerinde özgür hissetmelerine olanak tanır. Böyle bir iklim, öğretmenlerin mesleki failliklerini güçlendirmekte; yenilikçi ve etkili öğretim yaklaşımları geliştirmeleri için onları cesaretlendirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin hem

mesleki memnuniyetlerini artırmakta hem de eğitim süreçlerine daha etkin katılımlarını sağlamaktadır (Çolak ve Altinkurt, 2017).

- **Tükenmişlik ve Stres:** Olumsuz bir okul iklimi, öğretmenlerde tükenmişlik duygusu hissetme olasılığını arttırabilmektedir. Destek yetersizlikleri, baskıcı bir yönetim stili ve öğretmen dayanışmalarının az olması öğretmenlerin stresini arttırabilir. Tükenmişlik durumu; öğretmenlerin mesleki performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürüp mesleki tatmin düzeylerini azaltabilir. Bu nedenle olumlu bir okul iklimi sağlayarak öğretmenlerin tükenmişlik sorununu azaltmak ve mesleki refahlarını güçlendirmek oldukça önemlidir (Kaya ve Dilekçi, 2021).

## 2.8. Olumlu ve Olumsuz Okul İklimi

Okul iklimi, okulun genel atmosferi, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlar. Olumlu ve olumsuz okul iklimi öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumları, yaşadıkları deneyimler ve başarıları üstünde etkilidir. Destekleyici ve pozitif bir okul atmosferi, öğretmenler ile öğrencilerin öğrenme sürecinde daha mutlu, motive olmuş ve başarılı olmalarına olanak tanır. Ancak olumsuz bir okul iklimi tatminsizlik, stres artışı ve başarının düşmesine sebep olabilir (Şahin ve Atbaşı, 2020). “Pozitif bir okul ortamı güven, sevgi, saygı ve iş birliği” gibi temel değerler üzerine inşa edilir. Bu tür bir iklimde öğretmenler ve öğrenciler arasında sağlıklı ilişkiler kurulur, paydaşlar arasında empati ve anlayış gelişir. Ayrıca yönetimin adil ve destekleyici olması, öğretmenlerin mesleki tatminini artırır ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkiler (Kazak ve Trabzonluoğlu, 2023). Öte yandan olumsuz okul iklimi; iletişim eksikliği, adaletsizlik, baskıcı yönetim anlayışı ve iş birliğinin zayıf olduğu bir ortamı tanımlar. Bu tür bir iklim, öğretmenlerin motivasyonunu düşürür, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını azaltır ve genel olarak eğitim kalitesini olumsuz etkiler. Araştırmalar, olumsuz okul ikliminin öğretmenlerde tükenmişlik hissini artırdığını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Kaya ve Dilekçi, 2021).

### 2.8.1. Olumlu okul iklimi

Olumlu bir okul iklimi güven, karşılıklı saygı, dayanışma, sevgi, yardımlaşma gibi özelliklerle nitelendirilir. Böylesi bir ortamda hem öğretmenler hem de öğrenciler

kendilerinin önemli ve değerli olduğunu hissederler ve birbirinden destek görürler (Bear ve diğerleri, 2017). Olumlu bir okul ikliminin başlıca özellikleri şunlardır:

- **Güven ve Destek:** Öğretmen ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ve destekleyici bir okul ortamında bulunmaları, rahat olmalarını ve potansiyellerini açığa çıkarmalarını sağlar. Öğretmenler, okul idaresinden destek gördüğü ve öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışmanın olduğu bir ortamda eğitim-öğretim sürecine daha çok katkıda bulunur (Çalık ve diğerleri, 2011; Şahin ve Atbaşı, 2020).
- **Açık İletişim ve İş Birliği:** Olumlu bir okul ikliminde iletişim yolları açıktır ve işbirliği içerisinde çalışmalar yapılır. Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki etkin iletişim sayesinde sorunlar hızlı bir şekilde çözülebilir böylece daha verimli eğitim çıktıları elde edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin deneyim ve bilgilerini paylaşmaları, onları mesleki açıdan geliştirir (Emerce ve diğerleri, 2022).
- **Yüksek Beklentiler ve Teşvik:** Olumlu okul ikliminde, öğrencilerin hem akademik hem de davranışsal gelişimlerine yönelik iddialı ancak ulaşılabilir hedefler belirlenir. Bu hedefler, öğrencilerin yönlerini bulmalarına yardımcı olurken aynı zamanda öğrenme süreçlerine karşı daha istekli ve ilgili olmalarını sağlar. Öte yandan öğretmenler de sürekli gelişim anlayışı doğrultusunda desteklenir; bu sayede öğretim yöntemlerini yenileme ve daha etkili pedagojik uygulamalar geliştirme fırsatı bulurlar (Gök ve Tarayan, 2023).
- **Öğrenci Katılımı ve Motivasyonu:** Öğrencilerin öğrenim hayatına aktif şekilde dahil olmaları ve kendi istekleriyle çaba göstermeleri, yararlı bir eğitim ortamının önemli göstergelerindendir. Öğrenciler, okul topluluğuna ait olduklarını hissedip burada önemli bir işleve sahip olduklarını fark ettiklerinde öğrenmeye karşı istekli olurlar. Bu durum, öğrencilerin bilimsel çalışmalarına olumlu yönde katkı sağlar ve okulu başarıyla tamamlamalarına yardımcı olur (Eroğlu ve Özen, 2019).

## 2.8.2. Olumsuz okul iklimi

Olumsuz bir okul iklimi eğitim ortamında güven sorunları, stres, otoriter yönetim ve iş birliğinin az olması gibi temel özelliklere sahiptir. Böyle bir iklim, öğrenci ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde olumsuz deneyimler edinmelerine sebep olabilir (Kazak ve Yaylalı, 2023). Olumsuz okul iklimi şu gibi temel özelliklere sahiptir:

- **Stres ve Güvensizlik:** Olumsuz okul ikliminde, öğrenci ve öğretmenler güvensizlik hissederler. Öğretmenler okulda karar alma mekanizmalarına kısıtlı katıldığında, okulda otoriter bir idare şekli hâkim olduğunda ve öğretmen ve öğrenciler yeterince desteklenmediğinde, stres düzeyi yükselir. Bundan dolayı öğretmen motivasyonu düşer ve tükenmişlik hissini riskli boyutlara taşır (Doğan ve Aslan, 2022).
- **İletişim Eksikliği ve İzolasyon:** Olumsuz okul ikliminde, öğretmenlerde iş birliği düşük seviyededir ve iletişim sorunları yaşanır. Öğretmenler, meslek hayatında yalnızlık hissedebilir ve iş doyum düzeyleri azalabilir. Öğrenciler ise arkadaş ilişkilerinde güçlükler yaşayabilir ve dışlanmışlık hissine kapılabilirler (Kazak ve Yaylalı, 2023).
- **Düşük Beklentiler ve Yetersiz Teşvik:** Olumsuz okul ikliminde, öğrenciler ve öğretmenler için beklentiler düşük, teşvikler ise yetersizdir. Bu durum hem öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönden etkilerken hem de öğretmenlerin geliştirecekleri yenilikçi yaklaşımları aksatmaya sebep olabilir. Öğretmenlerin motivasyonları ve mesleki doyumları düşebilir, dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliği düşer (Doğan ve Aslan, 2022).
- **Davranış Sorunları ve Disiplin Eksiklikleri:** Olumsuz okul iklimi, öğrencilerde davranış problemlerinin daha fazla yaşanmasına ve disiplin olaylarına neden olabilir. Kuralların tutarlı olarak uygulanmadığı ve adaletin sağlanmadığı okullarda öğrenciler okula karşı olumsuz tutum geliştirir. Bu sebeple öğretmen öğrenci ilişkileri kötü etkilenir ve öğrenme süreci güçleşir (Kazak ve Yaylalı, 2023).

Okul iklimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin tecrübelerini ve performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir. Olumlu okul ikliminde hem öğretmenler hem de öğrenciler kendilerini değerli, huzurlu ve mutlu hissederler. Olumlu okul iklimi; paydaşlarına paylaşımcı, güvenli ve saygılı bir çalışma ortamı sunar. Olumsuz bir okul ikliminde ise stres, huzursuzluk ve tatminsizlik vardır. Bu sebeplerden ötürü, eğitim kurumu yöneticileri ve politikacılar okul iklimini geliştirmeye dönük yeni stratejiler bulup bunları çalışma hayatında uygulamalıdır. Güçlü ve güvenilir bir okul iklimi, eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini artıracaktır. Böylece öğrenciler ve öğretmenler için hem daha etkili ve hem de daha verimli bir öğrenme ve çalışma alanı oluşacaktır (Gökyer ve Şen, 2024; Atıf Çınar, 2022).

## 2.9. Okul İklimi ve Öğretmen Failliği Arasındaki İlişki

Eğitim ortamlarının niteliksel dönüşümünü anlamak açısından okul iklimi ile öğretmen failliği arasındaki etkileşim, son yıllarda literatürde derinlemesine tartışılan bir konu hâline gelmiştir. Okul iklimi yalnızca fiziki çevre koşullarını değil aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmeleri, profesyonel olarak değer görmeleri ve karar alma süreçlerine katılabilmeleri gibi psikososyal boyutları da kapsamaktadır (Cohen ve diğerleri, 2009). Bu iklimsel yapı, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerini ve pedagojik inisiyatif alma kapasitelerini doğrudan etkilemektedir. Ekolojik öğretmen failliği nin öne sürdüğü yaklaşım, bireyin eylem kapasitesinin yalnızca bireysel yeterlilikle değil sosyal ve kurumsal çevresel koşullarla da şekillendiğini savunmaktadır (Biesta ve diğerleri , 2015). Bu bağlamda, okul iklimi, öğretmenin fail olarak konumlanabileceği bağlamsal düzlemi belirleyen temel bir ortam olarak değerlendirilmektedir. Bu ortamın öğretmenin düşünsel üretkenliğini, yenilikçiliğini ve değişim aktörlüğünü doğrudan etkilediği sıkça vurgulanmaktadır (Kelchtermans, 2005).

Okul iklimi, öğretmenlerin pedagojik kararlar alabilme, sınıf içi uygulamaları dönüştürebilme ve kurumsal süreçlere katılım sağlayabilme yeterliliklerini doğrudan biçimlendiren bir bağlam sunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin seslerinin duyulduğu, fikirlerine değer verildiği ve karar alma mekanizmalarına aktif bir şekilde katıldıkları okul ortamlarında faillik kapasitelerinin güçlendiği görülmektedir (Ingersoll, 2009; Leithwood ve Beatty, 2007). Öğretmen failliği, yalnızca bireyin eylem iradesiyle değil; örgütsel şeffaflık, liderlik biçimi, duygusal destek ve mesleki etkileşim gibi çevresel etkenlerle açıklanmaktadır (Runhaar ve diğerleri, 2010; Sannino ve diğerleri, 2018 ). Örneğin, liderlik anlayışının katılımcı olması, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini artırmakta ve bu da pedagojik inisiyatif alma davranışlarını teşvik etmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Buna karşın kapalı ve hiyerarşik bir iklimde öğretmenlerin karar süreçlerinden dışlanması onları edilgen konuma itmekte ve mesleki özerkliklerini zayıflatmaktadır. Bu durum öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı rolüne indirgenmelerine ve faillik potansiyellerinin bastırılmasına neden olmaktadır (Datnow ve Park, 2014).

Öğretmen failliği çoğu zaman bireysel bir yetkinlik biçiminde ele alınsa da meslektaşlar arası ilişkilerin niteliği bu kapasitenin kolektif biçimde gelişmesini sağlayan önemli bir faktördür. Özellikle profesyonel öğrenme toplulukları (professional learning communities) çerçevesinde öğretmenlerin birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine katılmaları ortak faillik anlayışını güçlendirmektedir (Hargreaves ve Fullan,

2012). Dayanışma temelli bu etkileşimsel yapılar, öğretmenlerin sadece bireysel olarak değil birlikte hareket ederek pedagojik kararlar almalarını teşvik etmektedir (Stoll ve diğerleri, 2006). Bu durum “kolektif faillik” (collective agency) kavramıyla açıklanmakta ve öğretmenlerin bir araya gelerek örgütsel dönüşümün aktif aktörleri hâline geldikleri vurgulanmaktadır (Priestley ve diğerleri, 2015). Bu bağlamda güvene dayalı meslektaş ilişkilerinin varlığı öğretmenlerin deneyselliğe açık olmalarını, eleştirel düşüncüyü paylaşmalarını ve okul politikalarına katkı sunmalarını kolaylaştırmaktadır. Aksine bireysellik ve rekabetin teşvik edildiği, iletişimin zayıf olduğu ortamlarda öğretmenlerin failliği yalnızlaşmakta, küçülmekte ve kurumsal dönüşümün dışında kalmaktadır (Little, 1990).

Farklı ülke bağlamlarında yürütülen araştırmalar, okul ikliminin öğretmen failliğini şekillendirme biçimlerinin sosyo-kültürel yapılarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin İskoçya'da yürütülen geniş ölçekli bir çalışmada yapılandırılmış okul iklimi ile öğretmen failliği arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Özellikle okul politikalarının açık ve kapsayıcı olması, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerine aktif bir şekilde dahil olmalarını kolaylaştırmıştır (Priestley ve diğerleri, 2015). Kanada'da yapılan çalışmalarda ise meslektaşlar arası iş birliği ve okul hedeflerine ulaşmak için yapılan iş birliğinin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini ve bu sayede öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara daha istekli olduklarını göstermiştir (Leithwood ve Jantzi, 2000). Bu sonuçlar okul ikliminin sadece mikro düzeyli bir yapı olmadığını; aynı zamanda ulusal eğitim sistemleri ve kültürel normlarla şekillenen çok katmanlı bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmen faillik davranışlarını arttırmak için yapılacak çalışmalar her daim desteklenmelidir. (Türkdoğan ve Özgenel, 2021).

Son dönemlerde yapılan eğitim araştırmaları okul iklimi ve öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi yalnızca yapısal veya davranışsal modeller üzerinden değil aynı zamanda eleştirel ve post-yapısalcı kuramlar ışığında yeniden düşünmeye yönelmiştir. Özellikle Ball (2003), eğitim ortamlarında neoliberal politika yapılarının öğretmenlerin failliğini baskılayan teknik ve denetleyici mekanizmalar yarattığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda okul iklimi, öğretmenlerin özneleşmesini ya teşvik eden ya da onları politik kararların nesnesi hâline getiren bir “iktidar alanı” olarak yeniden kavramsallaştırılmaktadır. Foucault'nun bilgi-iktidar ilişkisine dayalı bakışı, okul ikliminin sadece pedagojik değil aynı zamanda disipliner bir işleyiş ürettiğini savunmaktadır (Çelik ve Babaoğlu, 2024). Bu çerçevede öğretmen failliği, yalnızca sınıf içi uygulamalarla

sınırlı kalmayıp; okul politikalarına, değerler sistemine ve yönetim söylemine karşı pozisyon alabilme kapasitesi olarak genişlemektedir. Dahası çağdaş feminist pedagogiler ve kültürel duyarlılığa dayalı yaklaşımlar, okul iklimini fail üretici bir zemin olarak değil aynı zamanda baskılanan failliğin yeniden dirildiği bir mücadele alanı olarak da görmektedir. Dolayısıyla, öğretmen failliğini desteklemenin yalnızca olumlu iklim koşulları yaratmakla değil, aynı zamanda bu koşulları sorgulama ve dönüştürme cesaretini beslemekle mümkün olduğu görülmektedir (Lasky, 2005; Zeichner, 2010).

## **2.10. İlgili Yayın ve Araştırmalar**

### **2.10.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Başköy (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul liderlerinin etkili liderlik davranışları ile okul ortamı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, nicel bir yöntemle yürütülmüş olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 345 öğretmen oluşturmaktadır. “Katılımcılar, uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, “Etkili Okul Liderliği Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler SPSS 23.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin etkili okul liderliği davranışlarına ilişkin algılarının okul müdürlerinin görev süresine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin okul ikliminin başarı yönelimi alt boyutuna ilişkin algıları ile okulda görev yaptıkları süre arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Çot (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin yaratıcı liderlik nitelikleri ile okul atmosferi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı boyunca Karaman’da görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 844 öğretmeni kapsamaktadır. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiş; analiz sürecinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımsız Örneklem t-testi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca yaratıcı liderlik özelliklerinin okul iklimi üzerindeki yordayıcı gücünü değerlendirmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının da daha olumlu yönde geliştiğini ortaya koymuştur.

Aslan (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul iklimi ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, nicel yöntemle yürütülmüş olup ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ağrı’da görev yapan 372 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, “Okul İklimi Ölçeği” ile “Çok Amaçlı T Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri, aynı okulda geçirdikleri süre ve yöneticileriyle olan çalışma süreleri gibi demografik değişkenler açısından okul iklimi ile örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.

Türker (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin sosyal kaytarma tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma, nicel bir yaklaşımla yürütülmüş ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde İzmir Gaziemir’de görev yapan 335 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde “Sosyal Kaytarma Ölçeği” ile “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmış ve elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları ile cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşılık yaş, branş, okul türü ve mevcut okulda çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları ile okul iklimine yönelik algıları ve bu algıların alt boyutları arasında negatif yönde, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir.

Vural (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen davranışları ile okul ortamı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, Kayseri’de ikamet eden ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma kapsamında 412 öğretmen veri toplama sürecine katılmıştır. Araştırmada rastgele olmayan tabakalı örnekleme yöntemi ve ilişkisel tarama modellerinden biri olan tahmin edici model kullanılmıştır. Veriler, “Okul İklimi Ölçeği” ile “Öğretmen Failliği Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretmenlik rollerine ilişkin algılarının okul iklimine yönelik algılarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca okul ikliminin alt boyutları olan başarı yönelimi, demokratiklik, okula bağlılık, liderlik ve etkileşim ile öğretmen failliğinin alt boyutları olan samimiyet, öğrenme etkinliği, öğretme etkinliği, iyimserlik ve yapıcı katılım arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna karşılık okul ikliminin çatışma boyutu ile öğretmen failliğinin iyimserlik boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.



Acar (2021), çalışmasında öğretmen failliğinin kavramsal analizini yapmıştır. Çalışmada öğretmen failliği konusu tartışılmıştır. Yapılan çalışmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma öğretmen failliği algısını nelerin değiştirebileceği sorusuna yanıt aramıştır. Yapılan araştırma neticesinde öğretmenlerin fiziksel ortamı, çevresel değişkenleri ve öğretmenin kendi kimliğinin öğretmenlerin faillik algısını değiştirebileceğini göstermiştir.

Aşçı ve Yıldırım (2020), yaptığı araştırmada öğretmen failliği kavramı ile öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma tarama modelinde tasarlanan nicel araştırmadır. Çalışmaya Manisa Yunusemre’de yaşayan 285 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenler tabakalı ve ardından basit olasılıklı örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmada verileri elde etmek için “Öğretmen Failliği Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen failliği kavramı ile öğretmenlerin öğretim programına bağlılığının sürtüşmesine rağmen sınıf ortamında kullanılabilir olduğu görülmüştür.

“Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019), tarafından gerçekleştirilen ortak bir araştırmada” Öğretmen Failliği Ölçeği’nin (ÖFÖ) geçerlilik ve güvenilirliğini incelemek amacıyla ortak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Türkiye’de öğretmen failliğini değerlendiren geçerli bir ölçme aracının bulunmaması, bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymuştur. Araştırmanın temel amacı Liu ve arkadaşları (2016) ‘nın geliştirdiği Öğretmen Failliği Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanmasıdır. Çalışma Konya, Adıyaman ve Yozgat illerinde görev yapan toplam 376 öğretmeni kapsamaktadır. Ölçeğin geçerlik yapısını incelemek amacıyla uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ölçeğin özgün yapısıyla Türkçe formu arasında yapısal uyum olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkçe’ye uyarlanan Öğretmen Failliği Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

### **2.10.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Vandenberg (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul iklimi kavramı incelenmiştir. Britanya Kolombiyası’ndaki bağımsız bir okulda karma yöntemli bir çalışma uygulamıştır. Araştırmada okul iklimi verileri ölçülmüş ve bu veriler analiz edilmiştir. Yapılan araştırmaya 341 öğrenci katılmıştır. Anketten elde edilen nicel veriler, okuldaki 10 farklı alanda okul iklimini ölçmüştür ve öğrenci popülasyonu içindeki farklı alt grupları karşılaştırmak ve analiz etmek için kullanılmıştır. Ayrıca nitel veri toplamak ve okul

iklimini daha kapsamlı bir şekilde analiz etmek için altı öğrenciyle görüşülmüştür. Veriler ve sonraki analizler araştırmacı tarafından okulda okul ikliminin iyileştirilmesi için önerilerde bulunmak amacıyla kullanılmıştır.

Daily, Mann, Kristjansson, Smith ve Zullig (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı 10 okul iklimi alanı ile ortaokul ve lise öğrencileri arasındaki akademik başarı arasındaki ilişkileri belirlemektir. Orta Atlantik ABD eyaletindeki 6-12. sınıf öğrencilerinden alınan anket verileri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları okul ikliminin hem ortaokul hem de lise öğrencileri için akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Okul ikliminin temel yönlerinin rolünün sınıf düzeyine göre doğru bir şekilde belirlenmesi olumlu okul refahını ve öğrenci performansını teşvik eden öğretim ve okul tabanlı müdahalelerin sunumu için geliştirilmiş ve gelişimsel olarak uygun öneriler sağlayabilir.

Calvert (2016), Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin eğitim politikası geliştirme süreçlerine etkin katılımının öğretmen failliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin seslerinin duyulduğu ve karar alma süreçlerine katıldıkları okul ortamlarında faillik düzeylerinin yükseldiğini, bu durumun mesleki motivasyonlarını artırarak pedagojik kararlara daha fazla sahip çıkmalarını sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde Lai ve diğerleri (2016) gerçekleştirdikleri nitel çalışmada öğretmen failliğinin okul temelli mesleki gelişim programlarıyla güçlendirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Özellikle öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına aktif katılımı, yönetsel destek algısı ve öz yeterlik düzeylerinin faillik davranışlarını şekillendirdiği belirlenmiştir. Her iki çalışma da öğretmen failliğinin bireysel bir yeterlilikten ziyade kurumsal ve yapısal desteklerle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu vurgulamakta ve öğretmenlerin mesleki kimlik gelişiminde bağlamsal faktörlerin önemine dikkat çekmektedir.

Thapa ve Cohen (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul iklimi kavramı kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmanın temel çıkış noktası, okul iklimine yönelik akademik ve pratik ilginin gün geçtikçe artmasıdır. Bu kapsamda yürütülen inceleme, 206 çalışmayı içermekte olup deneysel araştırmalar, ilişkisel modellerle gerçekleştirilen çalışmalar, literatür taramaları ve çeşitli tanımlayıcı araştırmaları kapsamaktadır. Çalışmada okul iklimi beş temel boyutta analiz edilmiştir: (a) Güvenlik (kurallar ve normlar, fiziksel güvenlik, sosyal-duygusal güvenlik), (b) İlişkiler (farklılıklara saygı, okul bağlılığı ve katılımı, sosyal destek, liderlik ve öğrencilerin ırksal/etnik köken temelli

algıları), (c) Öğretim ve Öğrenme (sosyal, duygusal, etik ve yurttaşlık eğitimi; hizmet öğrenimi; akademik başarıya ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine verilen destek), (d) Kurumsal Çevre (fiziksel koşullar, kaynak ve materyal yeterliliği) ve (e) Okul Gelişim Süreci. Araştırma bulguları, okul ikliminin bu yönleri üzerinden iyileştirilmesinin, eğitim ortamlarının niteliğini artırmaya yönelik etkili politikaların geliştirilmesine katkı sunabileceğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda okul iklimine ilişkin çalışmalar, etkili ve işlevsel okul ortamlarının oluşturulmasına olanak sağlamakta aynı zamanda sorun yaşayan okulların gelişim süreçlerine de destek olabilecek nitelikte bilgiler sunmaktadır. Ayrıca söz konusu literatür, hem bireysel öğretmenlerin hem de okul topluluklarının, öğrencilerin ve gelecek nesillerin yaşam kalitesini doğrudan etkileyen eğitim ortamlarını şekillendirmede belirleyici bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır.

Wheelock (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki genel değerlendirmeleri ile bir ilkokul yöneticisiyle çalışılan yıl sayısı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Diğer amacı ise öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki genel değerlendirmeleri ile toplam öğretim deneyimi yılları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Çalışmaya Nebraska Kearney okul bölgesindeki tüm ilkokul öğretmenleri katılmıştır. Öğretmenlere Örgütsel İklim Tanımlama Anketi uygulanmıştır. Anketlerdeki öğretmen yanıtları, bileşik okul iklimi puanına ve iklimin destekleyici davranış, yönlendirici davranış, kısıtlayıcı davranış ve müdür açıklığı boyutları için alınan puanlara göre toplanmıştır. Anket sonuçları, ilkokul yöneticisiyle çalışılan yıllara ve toplam öğretim deneyimi yıllarına göre 1-4 yıl, 5-10 yıl ve 11 veya daha fazla yıl aralıklarına göre gruplandırılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgular öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki genel değerlendirmesi ile bir ilkokul yöneticisiyle çalışılan yıllar arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, ayrıca öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki genel değerlendirmesi ile toplam öğretim deneyimi yılları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki genel değerlendirmelerinde bir ilkokul yöneticisiyle çalışılan yıllara ve öğretim deneyimi yıllarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Destekleyici müdür davranışı ile bir ilkokul yöneticisiyle çalışılan yıllar arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Bir diğer negatif korelasyon ise müdürün açıklığı ile bir ilkokul yöneticisiyle çalışılan yıllar arasında bulunmuştur. Çalışmada aynı ilkokuldaki bir öğretmenle bir ilkokul yöneticisi arasındaki ilişki yıllarının öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla çok az ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaya dayalı bir diğer sonuç ise ilkokul öğretmenlerinin bir ilkokul yöneticisiyle çalıştığı süre uzadıkça

yöneticinin davranışlarına daha az destekleyici görüşleriydi. Son bir sonuç ise ilkokul öğretmenlerinin bir ilkokul yöneticisiyle çalıştığı süre uzadıkça müdürün davranışlarına daha az açık görüşleriydi.



### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın bilimsel temelleri çerçevesinde izlenen yöntemsel yaklaşım detaylandırılmıştır. Araştırma modeli, çalışma evreni ve örneklem yapısı, veri toplama araçları ve süreci, çalışmanın sınırlılıkları ile veri analiz süreci alt başlıklar halinde sistematik olarak ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Nicel araştırma, sayısal verilerin toplanarak analiz edildiği ve yorumlandığı bir araştırma türüdür. Nicel araştırmalarda objektiflik ve ölçülebilirlik ön plandadır; değişkenler arasındaki ilişkiler sayısal verilerle açıklanmaya çalışılmaktadır (Balcı, 2020). Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırma yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2022). İlişkisel tarama modeli değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini belirlemekten öte değişkenlerin birbirleriyle gösterdikleri değişim miktarını belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, 2023).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının resmi verilerine göre bu eğitim-öğretim yılında Adıyaman’da toplam 10.383 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 481 öğretmen oluşturmuştur. Kolayda örnekleme, araştırmacının ulaşılabilir ve gönüllü katılımcılardan veri toplamasını esas alan; zaman ve maliyet açısından pratik avantajlar sunan bir yöntemdir (Tuna, 2016). Özellikle keşifsel nitelikli araştırmalarda sıkça tercih edilen bu yöntem, çalışmanın sınırlılıkları ve saha koşulları dikkate alınarak uygun bulunmuştur.

Evrenin büyüklüğü 10.383 kişi olarak belirlenmiş ve örneklem büyüklüğü, Balcı (2019) tarafından önerilen aşağıdaki formül doğrultusunda hesaplanmıştır:

$$n_{\text{düzeltilmiş}} = \frac{n}{1 + \left(\frac{n}{N}\right)}$$

Yapılan hesaplama sonucunda evrenin temsil edilebilmesi için gerekli minimum örneklem büyüklüğü 370 olarak belirlenmiştir. Ancak veri kaybı olasılığı göz önünde bulundurularak ve evreni temsil kabiliyetinin artırılması amacıyla daha geniş bir örnekleme ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırma 481 öğretmenin katılımıyla tamamlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik özellikler ve tanıtıcı bulgular Tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1.** Katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin tanıtıcı bulgular

| Değişken              | n   | %    |
|-----------------------|-----|------|
| <b>Cinsiyet</b>       |     |      |
| Kadın                 | 377 | 78,4 |
| Erkek                 | 104 | 21,6 |
| <b>Yaş Grubu</b>      |     |      |
| 21 - 25 yaş           | 10  | 2,1  |
| 26 - 30 yaş           | 35  | 7,3  |
| 31 - 35 yaş           | 101 | 21,0 |
| 36 - 40 yaş           | 96  | 20,0 |
| 41 yaş ve üzeri       | 239 | 49,7 |
| <b>Mesleki Kıdem</b>  |     |      |
| 1-5 yıl               | 40  | 8,3  |
| 6-10 yıl              | 106 | 22,0 |
| 11-15 yıl             | 88  | 18,3 |
| 16-20 yıl             | 83  | 17,3 |
| 21 yıl ve üzeri       | 164 | 34,1 |
| <b>Okuldaki Kıdem</b> |     |      |
| 1-3 yıl               | 230 | 47,8 |
| 4-6 yıl               | 87  | 18,1 |
| 7-9 yıl               | 60  | 12,5 |
| 10 yıl ve üzeri       | 104 | 21,6 |
| <b>Eğitim Düzeyi</b>  |     |      |
| Ön Lisans             | 7   | 1,5  |
| Lisans                | 395 | 82,1 |

**Tablo 3.1. (Devamı) Katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin tanıtıcı bulgular**

|                                             |            |            |
|---------------------------------------------|------------|------------|
| Yüksek Lisans                               | 76         | 15,8       |
| Doktora                                     | 3          | 0,6        |
| <b>Hizmetiçi Eğitimlere Katılma Sıklığı</b> |            |            |
| Hiç                                         | 27         | 5,6        |
| 2 yılda bir defa                            | 83         | 17,3       |
| Yılda bir veya iki defa                     | 277        | 57,6       |
| Yılda üç veya daha fazla                    | 94         | 19,5       |
| <b>Toplam</b>                               | <b>481</b> | <b>100</b> |

Buna göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğunu kadın öğretmenler (n=377, %78,4) oluşturmaktadır. Erkek öğretmenlerin oranı ise %21,6 (n=104) olarak belirlenmiştir.

Yaş grupları incelendiğinde katılımcıların %49,7'sini 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 31–35 yaş (n=101, %21), 36–40 yaş (n=96, %20), 26–30 yaş (n=35, %7,3) ve 21–25 yaş (n=10, %2,1) grupları izlemektedir. Bu dağılım örneklemin yaş açısından daha çok orta yaş ve üzeri öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı %34,1 (n=164) ile en yüksek düzeyde iken bunu 6–10 yıl (n=106, %22), 11–15 yıl (n=88, %18,3), 16–20 yıl (n=83, %17,3) ve 1–5 yıl (n=40, %8,3) kıdem aralıkları takip etmektedir. Bu bulgu, örneklemin önemli bir kısmının deneyimli öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Bunun yanında, katılımcıların hâlihazırda görev yaptıkları okulda çalışma süreleri (okuldaki kıdem) açısından dağılım incelendiğinde, 1–3 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin oranı %47,8 (n=230) ile en yüksek düzeyde yer almakta, bu grubu sırasıyla 4–6 yıl (n=87, %18,1), 10 yıl ve üzeri (n=104, %21,6) ve 7–9 yıl (n=60, %12,5) grupları izlemektedir.

Eğitim düzeyi açısından, katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunudur (n=395, %82,1). Yüksek lisans yapan öğretmenlerin oranı %15,8 (n=76) iken, ön lisans mezunu öğretmenlerin oranı %1,5 (n=7), doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin oranı ise %0,6 (n=3) olarak belirlenmiştir.

Son olarak hizmetiçi eğitimlere katılma sıklığına ilişkin dağılım incelendiğinde en yüksek oran yılda bir veya iki defa hizmetiçi eğitime katıldığını belirten öğretmenlere aittir

(n=277, %57,6). Yılda üç veya daha fazla hizmetiçi eğitime katıldığını belirtenlerin oranı %19,5 (n=94), iki yılda bir katılanların oranı %17,3 (n=83), hiç katılmadığını belirtenlerin oranı ise %5,6 (n=27) olarak tespit edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, üç bölümden oluşan bir form aracılığı ile toplanmıştır. Bu üç bölümde sırasıyla şunlar yer almıştır:

1. Demografik Bilgi Formu
2. Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ)
3. Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)

#### 3.3.1. Demografik bilgi formu

Demografik Bilgi Formu, katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda; cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, eğitim düzeyi ve hizmetiçi eğitimlere katılma sıklığına yönelik çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Bu form aracılığıyla elde edilen veriler, katılımcıların demografik özelliklerini betimlemek ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin çeşitli karşılaştırmaları yapmak amacıyla kullanılmıştır (Ek-1).

#### 3.3.2. Öğretmen failliği ölçeği

Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ), Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış bir ölçme aracıdır (Ek-1). Ölçek, öğretmenlerin faillik düzeylerini belirlemeye yönelik olup 5'li Likert tipi (1: Kesinlikle katılmıyorum – 5: Kesinlikle katılıyorum) toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca öğretme etkililiği, iyimserlik, öğrenme etkililiği ve yapıcı katılım olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamakta olup, alınan yüksek puanlar, genel olarak ve alt boyutlar düzeyinde öğretmen faillik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ölçek alt boyutları, karşılaştırmalara imkân sağlamak için ortalama üzerinden değerlendirilmiştir.

Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının genel ölçekte ve alt boyutlarda 0,72 ile 0,83 arasında değiştiği tespit edilmiştir.



Bu araştırma kapsamında yeniden yapılan güvenirlik analizine ilişkin bulgular ise ölçeğin genel olarak Cronbach Alfa katsayısının  $\alpha=0,907$  olduğunu göstermiştir. Bu değer George ve Mallery'nin (2020: 244) sınıflamasına göre “mükemmel” düzeyde güvenirlik göstermektedir. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları ise öğrenme etkililiği için  $\alpha=0,744$ ; öğretme etkililiği için  $\alpha=0,796$ ; iyimserlik için  $\alpha=0,780$  ve yapıcı katılım için  $\alpha=0,849$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, 0,70–0,90 aralığında yer almakta olup, “iyi” düzeyde güvenirlik olarak kabul edilmektedir. Buna göre, ÖFÖ'nün genel olarak ve alt boyutları itibarıyla yeterli düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3.2).

**Tablo 3.2. Öğretmen failliği ölçeği cronbach alfa güvenirlik**

| Puanlar            | N   | Madde Sayısı | Cronbach Alfa |
|--------------------|-----|--------------|---------------|
| Öğretmen Failliği  | 481 | 24           | 0,907         |
| Öğrenme Etkililiği | 481 | 6            | 0,744         |
| Öğretme Etkililiği | 481 | 7            | 0,796         |
| İyimserlik         | 481 | 5            | 0,780         |
| Yapıcı Katılım     | 481 | 6            | 0,849         |

### 3.3.3. Okul iklimi ölçeği

Bu çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği'dir (Ek-1). Ölçek, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamakta olup, 5'li Likert tipi (1: Kesinlikle katılmıyorum – 5: Kesinlikle katılıyorum) toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma, samimiyet, başarı etkenleri ve çatışma olmak üzere beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekten elde edilen toplam ve alt boyut puanlarının artması, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının arttığını göstermektedir. Ancak çatışma alt boyutuna ait dört madde ters yapıda olup, analiz öncesinde bu maddeler ters kodlanarak değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca, bu çalışmada ölçek alt boyutları, karşılaştırmalara imkân sağlamak için ortalama üzerinden değerlendirilmiştir.

Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından yapılan geçerlik çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu sağladığını ortaya koymuştur. DFA bulguları şu şekildedir:  $\chi^2/sd = 3,080$ , GFI = 0,910, AGFI = 0,886, NNFI (TLI) = 0,926, CFI = 0,937, RMSEA = 0,059 ve RMR =

0,057. Ayrıca ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach Alfa katsayıları, demokratiklik ve okula adanma boyutu için  $\alpha = 0,908$ , liderlik ve etkileşim için  $\alpha = 0,897$ , başarı etkenleri için  $\alpha = 0,753$ , samimiyet için  $\alpha = 0,852$  ve çatışma boyutu için  $\alpha = 0,730$  olarak hesaplanmış olup, ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yeniden yapılan güvenirlik analizine ilişkin bulgular ise Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

**Tablo 3.3.** Okul iklimi ölçeği cronbach alfa güvenirlik sonuçları

| Puanlar                       | n   | Madde Sayısı | Cronbach Alfa |
|-------------------------------|-----|--------------|---------------|
| Okul İklimi                   | 481 | 23           | 0,930         |
| Demokratiklik ve Okula Adanma | 481 | 6            | 0,873         |
| Liderlik ve Etkileşim         | 481 | 6            | 0,927         |
| Başarı Etkenleri              | 481 | 4            | 0,782         |
| Samimiyet                     | 481 | 3            | 0,849         |
| Çatışma                       | 481 | 4            | 0,825         |

Buna göre, ölçeğin genel olarak Cronbach Alfa değeri  $\alpha = 0,930$  olarak belirlenmiş ve bu değer George ve Mallery'nin (2020: 244) sınıflamasına göre “mükemmel” düzeyde güvenirlik göstermektedir. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları ise demokratiklik ve okula adanma için  $\alpha = 0,873$ , liderlik ve etkileşim için  $\alpha = 0,927$ , başarı etkenleri için  $\alpha = 0,782$ , samimiyet için  $\alpha = 0,849$  ve çatışma için  $\alpha = 0,825$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin tüm boyutlarıyla birlikte iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine geçilmeden önce kullanılacak ölçekler için gerekli izinler alınmıştır (Ek-5). Ardından Adıyaman Üniversitesinden Etik Kurul onayı alınmıştır (Ek-2). Etik Kurul onayının ardından Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yürütülebilmesi için izin alınmıştır (Ek-3 ve Ek-4). Tüm izin süreçlerinin tamamlanmasının ardından veriler Google Forms aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmaya başlanmıştır.

Veri toplama sürecinde anonimlik ve gizlilik ilkeleri titizlikle gözetilmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş; katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve toplanan verilerin nasıl kullanılacağı hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılar, formu doldurarak çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Araştırma süresince etik ilkelere bağlı kalınmış, katılımcıların kişisel hakları ve gizlilikleri korunmuştur. Araştırma başlamadan önce her bir katılımcıdan bilgilendirilmiş onam alınmış; elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla ve etik kurallar çerçevesinde kullanılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, nicel araştırma yöntemleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Tüm istatistiksel işlemler IBM SPSS Statistics 27.0 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgular %95 güven düzeyi temel alınarak ve  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyi çerçevesinde yorumlanmıştır.

Katılımcılara ait demografik ve mesleki bilgilere ilişkin tanımlayıcı istatistiklerin belirlenmesinde ve ölçeklerden alınan puanların genel düzeyinin ortaya konmasında frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (s) gibi betimleyici istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin faillik düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler doğrultusunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla iki kategorili bağımsız değişkenlerde bağımsız gruplar t-testi, üç ya da daha fazla gruptan oluşan değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonuçları anlamlı farklılık ortaya koyduğunda bu farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için gruplar arası varyansların eşitliği dikkate alınarak çoklu karşılaştırma (post-hoc) analizleri gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda Tukey HSD, olmadığı durumlarda ise Games-Howell testi tercih edilmiştir (Field, 2009: 388). Bu analizlerde ayrıca istatistiksel anlamlılık bulgularının yanı sıra farkın etkisel büyüklüğü de incelenmiş; bu doğrultuda Cohen d ve Eta-kare ( $\eta^2$ ) indeksleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Cohen'in etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre 0,20 küçük, 0,50 orta, 0,80 ve üzeri ise büyük etkiyi temsil etmektedir (Tuna, 2016: 294). Eta-kare değerleri ise sırasıyla 0,01 küçük, 0,06 orta, 0,14 ve üzeri büyük etki düzeyi olarak kabul edilmiştir (Field, 2009: 389).

Öte yandan öğretmenlerin faillik davranışları ile okul iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin gücünü ve yönünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayılarının mutlak değeri  $r < 0,30$  olduğunda ilişki “zayıf”,  $0,30 \leq r < 0,70$  aralığında ise “orta düzeyde” olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2023: 31).

Ayrıca verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı da incelenmiştir. Bu kapsamda, her bir ölçek ve alt boyut için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmış; elde edilen sonuçlar Tablo 3.4.' te gösterilmiştir.

**Tablo 3.4.** Normal dağılıma ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

| Puanlar                       | N   | Çarpıklık  |         | Basıklık   |         |
|-------------------------------|-----|------------|---------|------------|---------|
|                               |     | İstatistik | S. Hata | İstatistik | S. Hata |
| Öğretmen Failliği             | 481 | 0,223      | 0,111   | -0,110     | 0,222   |
| Öğrenme Etkililiği            | 481 | -0,365     | 0,111   | 0,413      | 0,222   |
| Öğretme Etkililiği            | 481 | 0,224      | 0,111   | -0,109     | 0,222   |
| İyimserlik                    | 481 | -0,243     | 0,111   | 0,204      | 0,222   |
| Yapıcı Katılım                | 481 | -0,545     | 0,111   | 0,361      | 0,222   |
| Okul İklimi                   | 481 | -0,471     | 0,111   | 0,871      | 0,222   |
| Demokratiklik ve Okula Adanma | 481 | -0,553     | 0,111   | 0,707      | 0,222   |
| Liderlik ve Etkileşim         | 481 | 0,210      | 0,111   | -0,208     | 0,222   |
| Başarı Etkenleri              | 481 | -0,162     | 0,111   | -0,166     | 0,222   |
| Samimiyet                     | 481 | -0,754     | 0,111   | 1,751      | 0,222   |
| Çatışma                       | 481 | -0,656     | 0,111   | 0,733      | 0,222   |

Tablo 3.4.'te görüldüğü üzere, okul iklimi ölçeğinin samimiyet alt boyutu dışındaki puanların tamamı  $\pm 1,00$  sınırları içerisinde yer almıştır. Samimiyet alt boyutu ise  $\pm 1,00$  sınırları içerisinde yer almıştır. Büyüköztürk'e (2023: 40) göre, çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1,00$  sınırları içerisinde bulunması, dağılımın normal kabul edilebileceğini göstermektedir. George ve Mallery (2020: 115) ise bu aralığı  $\pm 2,00$  sınırlarına kadar genişletmektedir. Buna göre, tüm puanların normallik kriterini karşıladığı sonucuna varılmış ve parametrik analiz yöntemleri uygulanabilir bulunmuştur.

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan veriler analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

##### 4.1. Öğretmenlerin Faillik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin faillik davranışlarının düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan betimsel istatistiklere ilişkin sonuçlar Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** *Öğretmenlerin faillik davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler*

| Puanlar            | n   | Min.  | Maks.  | $\bar{x}$ | Ss    |
|--------------------|-----|-------|--------|-----------|-------|
| Öğretmen Failliği  | 481 | 65,00 | 120,00 | 94,32     | 10,62 |
| Öğretme Etkililiği | 481 | 2,86  | 5,00   | 4,00      | 0,47  |
| İyimserlik         | 481 | 1,60  | 5,00   | 3,87      | 0,61  |
| Öğrenme Etkililiği | 481 | 1,33  | 5,00   | 3,74      | 0,61  |
| Yapıcı Katılım     | 481 | 1,00  | 5,00   | 3,66      | 0,69  |

Tablo 4.1. incelendinde Öğretmen Faillik Ölçeğinden (ÖFÖ) alınan puanların 65 ile 120 arasında değiştiği, ortalamanın  $\bar{x}=94,32$  ve standart sapmasının  $s=10,62$  olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığına (24–120 puan) göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin faillik davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Alt boyutlara ilişkin elde edilen ortalamalar ise faillik davranışlarının alt bileşenlerine dair daha ayrıntılı bir değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ortalama puanları; öğretme etkililiği alt boyutunda  $4,00\pm0,47$ , iyimserlik boyutunda  $3,87\pm0,61$ , öğrenme etkililiği boyutunda  $3,74\pm0,61$  ve yapıcı katılım alt boyutunda  $3,66\pm0,69$  olarak bulunmuştur.

Buna göre alt boyutlara ilişkin faillik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alt boyutlar kendi içinde karşılaştırıldığında öğretmenlerin görece en yüksek ortalamaya öğretme etkililiği alt boyutunda sahip oldukları, bunu sırasıyla iyimserlik, öğrenme etkililiği ve yapıcı katılım alt boyutlarının izlediği görülmektedir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan betimsel istatistiksel analiz sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmaktadır.

**Tablo 4.2.** *Öğretmenlerin okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler*

| Puanlar                       | n   | Min.  | Maks.  | $\bar{x}$ | Ss    |
|-------------------------------|-----|-------|--------|-----------|-------|
| Okul İklimi                   | 481 | 36,00 | 115,00 | 88,52     | 12,37 |
| Liderlik ve Etkileşim         | 481 | 2,83  | 5,00   | 4,04      | 0,48  |
| Demokratiklik ve Okula Adanma | 481 | 1,67  | 5,00   | 3,98      | 0,60  |
| Samimiyet                     | 481 | 1,00  | 5,00   | 3,79      | 0,64  |
| Başarı Etkenleri              | 481 | 1,75  | 5,00   | 3,62      | 0,69  |
| Çatışma                       | 481 | 1,00  | 5,00   | 3,61      | 0,80  |

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere Okul İklimi Ölçeğinden (OİÖ) alınan toplam puanların 36 ile 115 arasında değiştiği ortalamanın  $\bar{x} = 88,52$  ve standart sapmanın  $s = 12,37$  olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığı 23–115 olduğundan elde edilen ortalama değer öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermekte ve çalıştıkları okulları genel olarak olumlu bir ortam olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Alt boyutlara ilişkin elde edilen ortalamalar ise okul iklimi algısının alt bileşenlerine dair daha ayrıntılı bir değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ortalama puanları; liderlik ve etkileşim alt boyutunda  $4,04 \pm 0,48$ , demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda  $3,98 \pm 0,60$ , samimiyet alt boyutunda  $3,79 \pm 0,64$ , başarı etkenleri alt boyutunda  $3,62 \pm 0,69$  ve çatışma alt boyutunda  $3,61 \pm 0,80$  olarak bulunmuştur.

Buna göre alt boyutlara ilişkin okul iklimi algılarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alt boyutlar kendi içinde karşılaştırıldığında öğretmenlerin görece en yüksek ortalamaya liderlik ve etkileşim alt boyutunda sahip oldukları; bunu sırasıyla demokratiklik ve okula adanma, samimiyet, başarı etkenleri ve çatışma (olmaması) alt boyutlarının izlediği görülmektedir.

### 4.3. Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin faillik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 4.3.1. Öğretmenlerin faillik davranışlarının cinsiyetleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin faillik davranışlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** Öğretmen faillik ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanlarının cinsiyet açısından incelenmesi

| Puan                | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | Ss    | Fark  | S. H. | t      | Sd      | p     |
|---------------------|----------|-----|-----------|-------|-------|-------|--------|---------|-------|
| Öğretmen Failliliği | Kadın    | 377 | 94,67     | 10,87 | 1,62  | 1,18  | 1,376  | 479     | 0,169 |
|                     | Erkek    | 104 | 93,05     | 9,64  |       |       |        |         |       |
| Öğrenme Etkililiği  | Kadın    | 377 | 3,76      | 0,61  | 0,06  | 0,07  | 0,855  | 479     | 0,393 |
|                     | Erkek    | 104 | 3,70      | 0,65  |       |       |        |         |       |
| Öğretme Etkililiği  | Kadın    | 377 | 4,01      | 0,49  | 0,01  | 0,05  | 0,273  | 197,485 | 0,785 |
|                     | Erkek    | 104 | 3,99      | 0,40  |       |       |        |         |       |
| İyimserlik          | Kadın    | 377 | 3,90      | 0,60  | 0,13  | 0,07  | 1,871  | 479     | 0,062 |
|                     | Erkek    | 104 | 3,77      | 0,62  |       |       |        |         |       |
| Yapıcı Katılım      | Kadın    | 377 | 3,63      | 0,69  | -0,14 | 0,08  | -1,791 | 479     | 0,074 |
|                     | Erkek    | 104 | 3,77      | 0,71  |       |       |        |         |       |

Tablo 4.3. incelendiğinde ölçek toplam puanı açısından kadın öğretmenlerin ( $\bar{x}$ =94,67) erkek öğretmenlere ( $\bar{x}$ =93,05) göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t(479)=1,376$ ;  $p>0,05$ ). Bu bulgu, öğretmen faillik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan karşılaştırmalarda da benzer bir durum söz konusudur. Öğrenme etkililiği ( $t(479)=0,855$ ;  $p=0,393$ ), öğretme etkililiği ( $t(197,485)=0,273$ ;  $p=0,785$ ) ve iyimserlik ( $t(479)=1,871$ ;  $p=0,062$ ) alt boyutlarında kadın öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olmakla birlikte, aradaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yapıcı katılım alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x}=3,77$ ) kadın öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{x}=3,63$ ) daha yüksek olmasına rağmen, bu fark da anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ( $t(479)=-1,791$ ;  $p=0,074$ ). Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin faillik davranışlarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde değişmediği görülmektedir.

#### 4.3.2. Öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş grupları açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4.'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş değişkeni açısından incelenmesi

| Puan                | Yaş Grubu | N   | $\bar{x}$ | s     | Varyans | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p     | $\eta^2$ | Fark |
|---------------------|-----------|-----|-----------|-------|---------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|----------|------|
| Öğretmen Failliliği | <31       | 45  | 95,96     | 11,28 | G.A.    | 613,694         | 3   | 204,565      | 1,821 | 0,142 | -        | -    |
|                     | 31-35     | 101 | 93,43     | 11,11 | G.İ.    | 53.572,273      | 477 | 112,311      |       |       |          |      |
|                     | 36-40     | 96  | 92,61     | 10,74 | Top.    | 54.185,967      | 480 |              |       |       |          |      |
|                     | 41+       | 239 | 95,07     | 10,18 |         |                 |     |              |       |       |          |      |
| Öğrenme Etkililiği  | <31       | 45  | 3,82      | 0,64  | G.A.    | 0,970           | 3   | 0,323        | 0,857 | 0,463 | -        | -    |
|                     | 31-35     | 101 | 3,67      | 0,59  | G.İ.    | 180,021         | 477 | 0,377        |       |       |          |      |
|                     | 36-40     | 96  | 3,72      | 0,65  | Top.    | 180,991         | 480 |              |       |       |          |      |
|                     | 41+       | 239 | 3,77      | 0,61  |         |                 |     |              |       |       |          |      |
| Öğretme Etkililiği  | <31       | 45  | 4,00      | 0,50  | G.A.    | 1,671           | 3   | 0,557        | 2,541 | 0,056 | -        | -    |
|                     | 31-35     | 101 | 3,97      | 0,50  | G.İ.    | 104,544         | 477 | 0,219        |       |       |          |      |
|                     | 36-40     | 96  | 3,91      | 0,46  | Top.    | 106,215         | 480 |              |       |       |          |      |
|                     | 41+       | 239 | 4,06      | 0,45  |         |                 |     |              |       |       |          |      |
| İyimserlik          | <31       | 45  | 4,00      | 0,55  | G.A.    | 1,707           | 3   | 0,569        | 1,560 | 0,198 | -        | -    |



**Tablo 4.4. (Devamı) Öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş değişkeni açısından incelenmesi**

|                |                    |     |      |      |      |         |     |       |       |              |      |       |  |  |
|----------------|--------------------|-----|------|------|------|---------|-----|-------|-------|--------------|------|-------|--|--|
|                | 31-35              | 101 | 3,86 | 0,62 | G.İ. | 174,061 | 477 | 0,365 |       |              |      |       |  |  |
|                | 36-40              | 96  | 3,78 | 0,62 | Top. | 175,768 | 480 |       |       |              |      |       |  |  |
|                | 41+                | 239 | 3,89 | 0,60 |      |         |     |       |       |              |      |       |  |  |
|                | <31 <sup>a</sup>   | 45  | 3,62 | 0,81 | G.A. | 9,989   | 3   | 3,330 | 7,172 | <b>0,000</b> | 0,04 | d>b,c |  |  |
| Yapıcı Katılım | 31-35 <sup>b</sup> | 101 | 3,46 | 0,73 | G.İ. | 221,469 | 477 | 0,464 |       |              |      |       |  |  |
|                | 36-40 <sup>c</sup> | 96  | 3,55 | 0,68 | Top. | 231,458 | 480 |       |       |              |      |       |  |  |
|                | 41+ <sup>d</sup>   | 239 | 3,80 | 0,64 |      |         |     |       |       |              |      |       |  |  |

Tablo 4.4. incelendiğinde toplam faillik puanları açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Benzer şekilde, öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve iyimserlik alt boyutlarında da yaş gruplarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen faillik düzeylerinin ve ilgili alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

Bununla birlikte yapıcı katılım alt boyutunda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F(3, 477)=7,172$ ;  $p<0,001$ ). Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri ( $\eta^2=0,04$ ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonucunda; 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,80$ ) yapıcı katılım düzeylerinin, 31–35 yaş ( $\bar{x}=3,46$ ) ve 36–40 yaş ( $\bar{x}=3,55$ ) gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, genel olarak ileri yaş grubundaki öğretmenlerin okul süreçlerine daha yapıcı biçimde katıldıklarını göstermektedir.

#### **4.3.3. Öğretmenlerin faillik davranışlarının mesleki kıdemleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular**

Öğretmenlerin faillik davranışlarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5.’de verilmiştir.

Tablo 4.5. incelendiğinde Öğretmen Faillik Ölçeği toplam puanları açısından mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Benzer şekilde öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve iyimserlik alt

boyutlarında da kıdem gruplarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen faillik düzeylerinin ve ilgili alt boyutlarının mesleki kıdem süresine bağlı olarak anlamlı biçimde değişmediğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.5.** Öğretmenlerin faillik davranışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından incelenmesi

| Puan               | Meslek Yılı        | N   | $\bar{x}$ | s     | Varyans | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p            | $\eta^2$ | Fark  |
|--------------------|--------------------|-----|-----------|-------|---------|-----------------|-----|--------------|-------|--------------|----------|-------|
| Öğretmen Failliği  | 1-10               | 146 | 94,05     | 11,49 | G.A.    | 600,401         | 2   | 300,201      | 2,678 | 0,070        | -        | -     |
|                    | 11-20              | 171 | 93,13     | 9,92  | G.İ.    | 53.585,566      | 478 | 112,104      |       |              |          |       |
|                    | 21+                | 164 | 95,78     | 10,42 | Top.    | 54.185,967      | 480 |              |       |              |          |       |
| Öğrenme Etkililiği | 1-10               | 146 | 3,71      | 0,63  | G.A.    | 1,259           | 2   | 0,629        | 1,674 | 0,189        | -        | -     |
|                    | 11-20              | 171 | 3,70      | 0,59  | G.İ.    | 179,732         | 478 | 0,376        |       |              |          |       |
|                    | 21+                | 164 | 3,82      | 0,63  | Top.    | 180,991         | 480 |              |       |              |          |       |
| Öğretme Etkililiği | 1-10               | 146 | 3,98      | 0,50  | G.A.    | 1,260           | 2   | 0,630        | 2,869 | 0,058        | -        | -     |
|                    | 11-20              | 171 | 3,96      | 0,44  | G.İ.    | 104,955         | 478 | 0,220        |       |              |          |       |
|                    | 21+                | 164 | 4,07      | 0,47  | Top.    | 106,215         | 480 |              |       |              |          |       |
| İyimserlik         | 1-10               | 146 | 3,87      | 0,63  | G.A.    | 1,512           | 2   | 0,756        | 2,074 | 0,127        | -        | -     |
|                    | 11-20              | 171 | 3,81      | 0,61  | G.İ.    | 174,256         | 478 | 0,365        |       |              |          |       |
|                    | 21+                | 164 | 3,94      | 0,58  | Top.    | 175,768         | 480 |              |       |              |          |       |
| Yapıcı Katılım     | 1-10 <sup>a</sup>  | 146 | 3,50      | 0,78  | G.A.    | 8,322           | 2   | 4,161        | 8,914 | <b>0,000</b> | 0,04     | c>a,b |
|                    | 11-20 <sup>b</sup> | 171 | 3,65      | 0,59  | G.İ.    | 223,136         | 478 | 0,467        |       |              |          |       |
|                    | 21+ <sup>c</sup>   | 164 | 3,82      | 0,68  | Top.    | 231,458         | 480 |              |       |              |          |       |

Bununla birlikte yapıcı katılım alt boyutunda mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F(2, 478)=8,914$ ;  $p<0,001$ ). Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri ( $\eta^2=0,04$ ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,82$ ), 1–10 yıl ( $\bar{x}=3,50$ ) ve 11–20 yıl ( $\bar{x}=3,65$ ) kıdem grubundaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek yapıcı katılım puanına sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgu, deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin okul süreçlerine daha yapıcı biçimde katıldıklarını göstermektedir.

#### 4.3.4. Öğretmenlerin faillik davranışlarının okuldaki kıdemleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Mesleki kıdemden sonra öğretmenlerin faillik davranışlarının okuldaki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yine ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6.'da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Öğretmenlerin faillik davranışlarının okuldaki kıdem değişkeni açısından incelenmesi

| Puan               | Okulda Yıl | N   | $\bar{x}$ | s     | Varyans | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p            | $\eta^2$ | Fark  |
|--------------------|------------|-----|-----------|-------|---------|-----------------|-----|--------------|-------|--------------|----------|-------|
| Öğretmen Failliği  | 1-3        | 230 | 94,57     | 10,56 | G.A.    | 914,303         | 2   | 457,151      | 4,102 | <b>0,017</b> | 0,02     | c>b   |
|                    | 4-9        | 147 | 92,50     | 10,26 | G.İ.    | 53.271,664      | 478 | 111,447      |       |              |          |       |
|                    | 10+        | 104 | 96,32     | 10,95 | Top.    | 54.185,967      | 480 |              |       |              |          |       |
| Öğrenme Etkililiği | 1-3        | 230 | 3,75      | 0,60  | G.A.    | 6,590           | 2   | 3,295        | 9,032 | <b>0,000</b> | 0,04     | c>a,b |
|                    | 4-9        | 147 | 3,61      | 0,64  | G.İ.    | 174,401         | 478 | 0,365        |       |              |          |       |
|                    | 10+        | 104 | 3,93      | 0,56  | Top.    | 180,991         | 480 |              |       |              |          |       |
| Öğretme Etkililiği | 1-3        | 230 | 4,00      | 0,47  | G.A.    | 0,479           | 2   | 0,240        | 1,083 | 0,339        | -        | -     |
|                    | 4-9        | 147 | 3,97      | 0,46  | G.İ.    | 105,736         | 478 | 0,221        |       |              |          |       |
|                    | 10+        | 104 | 4,06      | 0,49  | Top.    | 106,215         | 480 |              |       |              |          |       |
| İyimserlik         | 1-3        | 230 | 3,91      | 0,61  | G.A.    | 1,724           | 2   | 0,862        | 2,367 | 0,095        | -        | -     |
|                    | 4-9        | 147 | 3,78      | 0,60  | G.İ.    | 174,045         | 478 | 0,364        |       |              |          |       |
|                    | 10+        | 104 | 3,92      | 0,59  | Top.    | 175,768         | 480 |              |       |              |          |       |
| Yapıcı Katılım     | 1-3        | 230 | 3,70      | 0,72  | G.A.    | 3,952           | 2   | 1,976        | 4,151 | <b>0,016</b> | 0,02     | c>b   |
|                    | 4-9        | 147 | 3,53      | 0,63  | G.İ.    | 227,507         | 478 | 0,476        |       |              |          |       |
|                    | 10+        | 104 | 3,77      | 0,69  | Top.    | 231,458         | 480 |              |       |              |          |       |

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmen faillik toplam puanları açısından okuldaki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F(2, 478)=4,102$ ;  $p<0,05$ ). Hesaplanan eta kare ( $\eta^2=0,02$ ) değeri, farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda 10 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=96,32$ ), 4–9 yıl kıdemi olan öğretmenlerden ( $\bar{x}=92,50$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek faillik puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

Benzer şekilde öğrenme etkililiği alt boyutunda da okuldaki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F(2, 478)=9,032$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,04$ ). Etki

büyükliğünün küçük düzeyde olduğu bu bulguya göre, 10 yıl ve üzeri süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,93$ ), hem 1–3 yıl ( $\bar{x}=3,75$ ) hem de 4–9 yıl ( $\bar{x}=3,61$ ) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek öğrenme etkililiği puanına sahip oldukları görülmektedir.

Ayrıca, yapıcı katılım alt boyutunda da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $F(2, 478)=4,151$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,02$ ). Farkın küçük düzeyde olduğu bu sonuçlara göre, 10 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,77$ ), 4–9 yıl kıdemi olan öğretmenlerden ( $\bar{x}=3,53$ ) daha yüksek yapıcı katılım puanına sahip oldukları görülmektedir.

Ancak öğretme etkililiği ve iyimserlik alt boyutlarında okuldaki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu durum, öğretme etkililiği ve iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

#### 4.3.5. Öğretmenlerin faillik davranışlarının eğitim düzeyleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin faillik davranışlarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.7. 'de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Öğretmenlerin faillik davranışlarının eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmesi

| Puan               | Eğitim Düzeyi | n   | $\bar{x}$ | s     | Fark  | S. H. | t      | Sd     | p     |
|--------------------|---------------|-----|-----------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|
| Öğretmen Failliği  | Önl/Lis.      | 402 | 94,19     | 10,40 | -0,77 | 1,31  | -0,591 | 479    | 0,555 |
|                    | YL/Dr.        | 79  | 94,96     | 11,74 |       |       |        |        |       |
| Öğrenme Etkililiği | Önl/Lis.      | 402 | 3,73      | 0,60  | -0,10 | 0,08  | -1,277 | 479    | 0,202 |
|                    | YL/Dr.        | 79  | 3,82      | 0,67  |       |       |        |        |       |
| Öğretme Etkililiği | Önl/Lis.      | 402 | 4,00      | 0,47  | -0,01 | 0,06  | -0,169 | 479    | 0,866 |
|                    | YL/Dr.        | 79  | 4,01      | 0,46  |       |       |        |        |       |
| İyimserlik         | Önl/Lis.      | 402 | 3,88      | 0,57  | 0,05  | 0,09  | 0,509  | 96,224 | 0,612 |
|                    | YL/Dr.        | 79  | 3,83      | 0,76  |       |       |        |        |       |

**Tablo 4.7. (Devamı) Öğretmenlerin faillik davranışlarının eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmesi**

|                |          |     |      |      |       |      |        |     |       |
|----------------|----------|-----|------|------|-------|------|--------|-----|-------|
| Yapıcı Katılım | Önl/Lis. | 402 | 3,66 | 0,70 | -0,02 | 0,09 | -0,237 | 479 | 0,813 |
|                | YL/Dr.   | 79  | 3,68 | 0,67 |       |      |        |     |       |

Tablo 4.7. incelendiğinde, öğretmen faillik ölçeği toplam puanı açısından yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin (  $\bar{x}=94,96$  ) ön lisans/lisans mezunu öğretmenlere (  $\bar{x}=94,19$  ) göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (  $t(479)=-0,591$ ;  $p>0,05$  ). Bu bulgu, öğretmen faillik düzeylerinin eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan karşılaştırmalarda da benzer bir durum söz konusudur. Öğrenme etkililiği (  $t(479)=-1,277$ ;  $p=0,202$  ), öğretme etkililiği (  $t(479)=-0,169$ ;  $p=0,866$  ), iyimserlik (  $t(96,224)=0,509$ ;  $p=0,612$  ) ve yapıcı katılım (  $t(479)=-0,237$ ;  $p=0,813$  ) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin faillik davranışlarının ve alt boyutlarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

#### 4.3.6. Öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Son olarak öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet içi eğitimlere katılma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8.'de verilmiştir.

**Tablo 4.8. Öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı değişkeni açısından incelenmesi**

| Puan               | Sıklık | N   | $\bar{x}$ | s     | Varyans | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p            | $\eta^2$ | Fark  |
|--------------------|--------|-----|-----------|-------|---------|-----------------|-----|--------------|-------|--------------|----------|-------|
| Öğretmen Faillliği | A      | 110 | 92,73     | 10,10 | G.A.    | 1.031,014       | 2   | 515,507      | 4,636 | <b>0,010</b> | 0,02     | c>a,b |
|                    | B      | 277 | 94,00     | 10,62 | G.İ.    | 53.154,953      | 478 | 111,203      |       |              |          |       |
|                    | C      | 94  | 97,10     | 10,83 | Top.    | 54.185,967      | 480 |              |       |              |          |       |
| Öğrenme Etkililiği | A      | 110 | 3,64      | 0,63  | G.A.    | 5,742           | 2   | 2,871        | 7,831 | <b>0,000</b> | 0,03     | c>a,b |
|                    | B      | 277 | 3,71      | 0,61  | G.İ.    | 175,249         | 478 | 0,367        |       |              |          |       |
|                    | C      | 94  | 3,96      | 0,56  | Top.    | 180,991         | 480 |              |       |              |          |       |
| Öğretme Etkililiği | A      | 110 | 3,96      | 0,49  | G.A.    | 0,930           | 2   | 0,465        | 2,112 | 0,122        | -        | -     |

**Tablo 4.8. (Devamı) Öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı değişkeni açısından incelenmesi**

|                |   |     |      |      |      |         |     |       |       |       |   |   |
|----------------|---|-----|------|------|------|---------|-----|-------|-------|-------|---|---|
|                | B | 277 | 3,99 | 0,47 | G.İ. | 105,285 | 478 | 0,220 |       |       |   |   |
|                | C | 94  | 4,09 | 0,44 | Top. | 106,215 | 480 |       |       |       |   |   |
|                | A | 110 | 3,79 | 0,59 | G.A. | 1,135   | 2   | 0,568 | 1,553 | 0,213 | - | - |
| İyimserlik     | B | 277 | 3,88 | 0,59 | G.İ. | 174,633 | 478 | 0,365 |       |       |   |   |
|                | C | 94  | 3,94 | 0,66 | Top. | 175,768 | 480 |       |       |       |   |   |
|                | A | 110 | 3,55 | 0,74 | G.A. | 2,092   | 2   | 1,046 | 2,180 | 0,114 | - | - |
| Yapıcı Katılım | B | 277 | 3,68 | 0,70 | G.İ. | 229,366 | 478 | 0,480 |       |       |   |   |
|                | C | 94  | 3,75 | 0,59 | Top. | 231,458 | 480 |       |       |       |   |   |

\* a: Hiç / 2 yılda bir defa, b: Yılda bir veya iki defa, c: Yılda üç veya daha fazla

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmen faillik toplam puanları açısından hizmet içi eğitimlere katılma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (  $F(2, 478)=4,636$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,02$  ). Hesaplanan eta kare değeri farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda yılda üç veya daha fazla hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin ( $\bar{x}=97,10$ ), hem hiç katılmayan ya da iki yılda bir katılan ( $\bar{x}=92,73$ ) hem de yılda bir–iki defa katılan öğretmenlerden (  $\bar{x}=94,00$  ) anlamlı düzeyde daha yüksek faillik puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

Benzer şekilde öğrenme etkililiği alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $F(2, 478)=7,831$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,03$ ). Farkın küçük düzeyde olduğu bu bulguya göre, yılda üç veya daha fazla eğitime katılan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,96$ ), diğer gruplara göre daha yüksek öğrenme etkililiği puanına sahip oldukları görülmektedir.

Diğer yandan öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım alt boyutlarında hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu sonuçlar, söz konusu alt boyutların hizmetiçi eğitime katılım düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeyde seyrettiğini göstermektedir.

#### **4.4. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 4.4.1. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyetleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanları açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (  $t(479)=0,229$ ;  $p>0,05$  ). Bu sonuç kadın ( $\bar{x}=88,58$ ) ve erkek öğretmenlerin ( $\bar{x}=88,27$ ) okul iklimine ilişkin genel algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlara bakıldığında demokratiklik ve okula adanma ( $t(479)=1,346$ ;  $p=0,179$ ), liderlik ve etkileşim ( $t(192,919)=0,490$ ;  $p=0,625$ ) ve başarı etkenleri ( $t(479)=1,825$ ;  $p=0,069$ ) boyutlarında da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Her ne kadar kadın öğretmenlerin bu boyutlardaki ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olsa da farklar anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

**Tablo 4.9. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi**

| Puan                          | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | S     | Fark  | S. H. | t      | Sd      | p            | d    |
|-------------------------------|----------|-----|-----------|-------|-------|-------|--------|---------|--------------|------|
| Okul İklimi                   | Kadın    | 377 | 88,58     | 12,04 | 0,31  | 1,37  | 0,229  | 479     | 0,819        | -    |
|                               | Erkek    | 104 | 88,27     | 13,53 |       |       |        |         |              |      |
| Demokratiklik ve Okula Adanma | Kadın    | 377 | 4,00      | 0,60  | 0,09  | 0,07  | 1,346  | 479     | 0,179        | -    |
|                               | Erkek    | 104 | 3,91      | 0,57  |       |       |        |         |              |      |
| Liderlik ve Etkileşim         | Kadın    | 377 | 4,04      | 0,50  | 0,02  | 0,05  | 0,490  | 192,919 | 0,625        | -    |
|                               | Erkek    | 104 | 4,02      | 0,42  |       |       |        |         |              |      |
| Başarı Etkenleri              | Kadın    | 377 | 3,65      | 0,68  | 0,14  | 0,08  | 1,825  | 479     | 0,069        | -    |
|                               | Erkek    | 104 | 3,51      | 0,73  |       |       |        |         |              |      |
| Samimiyet                     | Kadın    | 377 | 3,82      | 0,63  | 0,15  | 0,07  | 2,079  | 479     | <b>0,038</b> | 0,23 |
|                               | Erkek    | 104 | 3,67      | 0,70  |       |       |        |         |              |      |
| Çatışma                       | Kadın    | 377 | 3,57      | 0,79  | -0,19 | 0,09  | -2,115 | 479     | <b>0,035</b> | 0,23 |
|                               | Erkek    | 104 | 3,75      | 0,81  |       |       |        |         |              |      |

Buna karşılık samimiyet (  $t(479)=2,079$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,23$  ) ve çatışma (  $t(479)=-2,115$ ;  $p<0,05$  ) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Samimiyet boyutunda kadın öğretmenler (  $\bar{x}=3,82$  ) erkek öğretmenlere (  $\bar{x}=3,67$  ) kıyasla daha yüksek ortalamaya sahipken çatışma boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması (  $\bar{x}=3,75$  ), kadın öğretmenlerin ortalamasından (  $\bar{x}=3,57$  ) daha yüksektir. Bu durum, kadınların okul iklimini daha samimi bulduklarını, erkeklerin ise çatışmasız bulduklarını (bu alt boyuttaki maddeler ters kodlanarak olumlu hale dönüştürülmüştür) göstermektedir. Her iki farkın da büyüklüğü Cohen d etki büyüklüğü indeksine göre küçük düzeydedir (d=0,23).

#### 4.4.2. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş grupları açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesi

| Puan                          | Yaş Grubu          | N   | $\bar{x}$ | s     | Varyans | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p            | $\eta^2$ | Fark    |
|-------------------------------|--------------------|-----|-----------|-------|---------|-----------------|-----|--------------|-------|--------------|----------|---------|
| Okul İklimi                   | <31 <sup>a</sup>   | 45  | 85,89     | 16,71 | G.A.    | 1.633,031       | 3   | 544,344      | 3,618 | <b>0,013</b> | 0,02     | d>a,b,c |
|                               | 31-35 <sup>b</sup> | 101 | 87,11     | 10,36 | G.İ.    | 71.769,102      | 477 | 150,459      |       |              |          |         |
|                               | 36-40 <sup>c</sup> | 96  | 86,68     | 11,66 | Top.    | 73.402,133      | 480 |              |       |              |          |         |
|                               | 41+ <sup>d</sup>   | 239 | 90,34     | 12,27 |         |                 |     |              |       |              |          |         |
| Demokratiklik ve Okula Adanma | <31 <sup>a</sup>   | 45  | 3,87      | 0,72  | G.A.    | 3,033           | 3   | 1,011        | 2,869 | <b>0,036</b> | 0,02     | d>c     |
|                               | 31-35 <sup>b</sup> | 101 | 3,92      | 0,59  | G.İ.    | 168,124         | 477 | 0,352        |       |              |          |         |
|                               | 36-40 <sup>c</sup> | 96  | 3,89      | 0,61  | Top.    | 171,157         | 480 |              |       |              |          |         |
|                               | 41+ <sup>d</sup>   | 239 | 4,06      | 0,56  |         |                 |     |              |       |              |          |         |
| Liderlik ve Etkileşim         | <31                | 45  | 4,04      | 0,50  | G.A.    | 1,768           | 3   | 0,589        | 2,552 | 0,055        | -        | -       |
|                               | 31-35              | 101 | 4,02      | 0,52  | G.İ.    | 110,129         | 477 | 0,231        |       |              |          |         |
|                               | 36-40              | 96  | 3,93      | 0,47  | Top.    | 111,897         | 480 |              |       |              |          |         |
|                               | 41+                | 239 | 4,09      | 0,46  |         |                 |     |              |       |              |          |         |
| Başarı Etkenleri              | <31                | 45  | 3,75      | 0,62  | G.A.    | 1,683           | 3   | 0,561        | 1,175 | 0,319        | -        | -       |
|                               | 31-35              | 101 | 3,63      | 0,72  | G.İ.    | 227,831         | 477 | 0,478        |       |              |          |         |
|                               | 36-40              | 96  | 3,53      | 0,73  | Top.    | 229,515         | 480 |              |       |              |          |         |
|                               | 41+                | 239 | 3,64      | 0,68  |         |                 |     |              |       |              |          |         |



**Tablo 4.10. (Devamı) Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesi**

|           |                    |     |      |      |      |         |     |       |       |              |      |       |
|-----------|--------------------|-----|------|------|------|---------|-----|-------|-------|--------------|------|-------|
|           | <31                | 45  | 3,84 | 0,78 | G.A. | 0,713   | 3   | 0,238 | 0,570 | 0,635        | -    | -     |
| Samimiyet | 31-35              | 101 | 3,80 | 0,60 | G.İ. | 198,898 | 477 | 0,417 |       |              |      |       |
|           | 36-40              | 96  | 3,71 | 0,63 | Top. | 199,611 | 480 |       |       |              |      |       |
|           | 41+                | 239 | 3,80 | 0,64 |      |         |     |       |       |              |      |       |
|           | <31 <sup>a</sup>   | 45  | 3,56 | 0,91 | G.A. | 13,827  | 3   | 4,609 | 7,573 | <b>0,000</b> | 0,05 | d>b,c |
| Çatışma   | 31-35 <sup>b</sup> | 101 | 3,36 | 0,89 | G.İ. | 290,318 | 477 | 0,609 |       |              |      |       |
|           | 36-40 <sup>c</sup> | 96  | 3,50 | 0,79 | Top. | 304,145 | 480 |       |       |              |      |       |
|           | 41+ <sup>d</sup>   | 239 | 3,77 | 0,69 |      |         |     |       |       |              |      |       |

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $F(3,477)=3,618$ ;  $p=0,013$ ;  $\eta^2=0,02$ ). En yüksek ortalama 41 yaş ve üzeri grupta ( $\bar{x}=90,34$ ) görülürken en düşük ortalama 30 yaş altı öğretmenlerde ( $\bar{x}=85,89$ ) bulunmuştur. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri ( $\eta^2=0,02$ ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonucunda; 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul iklimi algılarının diğer tüm yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $d>a,b,c$ ).

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda da yaşa göre anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F(3,477)=2,869$ ;  $p=0,036$ ;  $\eta^2=0,02$ ). Bu boyutta 41 yaş ve üzeri öğretmenler ( $\bar{x}=4,06$ ), 36–40 yaş grubundaki öğretmenlerden ( $\bar{x}=3,89$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ( $d>c$ ). Eta kare etki büyüklüğü değeri ( $\eta^2=0,02$ ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ayrıca çatışma alt boyutunda da yaşa göre anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ( $F(3,477)=7,573$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,05$ ). 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin çatışma algısı ( $\bar{x}=3,77$ ), 31–35 yaş ( $\bar{x}=3,36$ ) ve 36–40 yaş ( $\bar{x}=3,50$ ) gruplarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $d>b,c$ ). Eta kare etki büyüklüğü değeri ( $\eta^2=0,05$ ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, yaş ilerledikçe öğretmenlerin okulda yaşanan çatışmalara dair olumlu algılarının daha belirgin hale geldiğini düşündürmektedir.

Buna karşılık liderlik ve etkileşim ( $F=2,552$ ;  $p=0,055$ ), başarı etkenleri ( $F=1,175$ ;  $p=0,319$ ) ve samimiyet ( $F=0,570$ ;  $p=0,635$ ) alt boyutlarında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

#### 4.4.3. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdemleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından incelenmesi

| Puan                          | Meslek Yılı        | N   | $\bar{x}$ | s     | Varyans | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F      | p            | $\eta^2$ | Fark  |
|-------------------------------|--------------------|-----|-----------|-------|---------|-----------------|-----|--------------|--------|--------------|----------|-------|
| Okul İklimi                   | 1-10 <sup>a</sup>  | 146 | 87,49     | 12,86 | G.A.    | 1.701,133       | 2   | 850,567      | 5,670  | <b>0,004</b> | 0,02     | c>a,b |
|                               | 11-20 <sup>b</sup> | 171 | 86,91     | 11,19 | G.İ.    | 71.701,000      | 478 | 150,002      |        |              |          |       |
|                               | 21+ <sup>c</sup>   | 164 | 91,11     | 12,73 | Top.    | 73.402,133      | 480 |              |        |              |          |       |
| Demokratiklik ve Okula Adanma | 1-10 <sup>a</sup>  | 146 | 3,96      | 0,63  | G.A.    | 4,559           | 2   | 2,279        | 6,540  | <b>0,002</b> | 0,03     | c>b   |
|                               | 11-20 <sup>b</sup> | 171 | 3,87      | 0,58  | G.İ.    | 166,599         | 478 | 0,349        |        |              |          |       |
|                               | 21+ <sup>c</sup>   | 164 | 4,10      | 0,56  | Top.    | 171,157         | 480 |              |        |              |          |       |
| Liderlik ve Etkileşim         | 1-10               | 146 | 4,02      | 0,51  | G.A.    | 1,167           | 2   | 0,583        | 2,518  | 0,082        | -        | -     |
|                               | 11-20              | 171 | 3,99      | 0,45  | G.İ.    | 110,730         | 478 | 0,232        |        |              |          |       |
|                               | 21+                | 164 | 4,10      | 0,48  | Top.    | 111,897         | 480 |              |        |              |          |       |
| Başarı Etkenleri              | 1-10               | 146 | 3,63      | 0,72  | G.A.    | 2,126           | 2   | 1,063        | 2,234  | 0,108        | -        | -     |
|                               | 11-20              | 171 | 3,54      | 0,71  | G.İ.    | 227,389         | 478 | 0,476        |        |              |          |       |
|                               | 21+                | 164 | 3,70      | 0,64  | Top.    | 229,515         | 480 |              |        |              |          |       |
| Samimiyet                     | 1-10               | 146 | 3,85      | 0,66  | G.A.    | 1,646           | 2   | 0,823        | 1,987  | 0,138        | -        | -     |
|                               | 11-20              | 171 | 3,71      | 0,60  | G.İ.    | 197,965         | 478 | 0,414        |        |              |          |       |
|                               | 21+                | 164 | 3,81      | 0,67  | Top.    | 199,611         | 480 |              |        |              |          |       |
| Çatışma                       | 1-10 <sup>a</sup>  | 146 | 3,40      | 0,93  | G.A.    | 12,441          | 2   | 6,221        | 10,193 | <b>0,000</b> | 0,04     | c>a,b |
|                               | 11-20 <sup>b</sup> | 171 | 3,60      | 0,67  | G.İ.    | 291,703         | 478 | 0,610        |        |              |          |       |
|                               | 21+ <sup>c</sup>   | 164 | 3,80      | 0,74  | Top.    |                 |     |              |        |              |          |       |

Tablo 4.11. incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (  $F(2,478)=5,670$ ;  $p=0,004$ ;  $\eta^2=0,02$  ). En yüksek ortalamanın 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde (  $\bar{x}=91,11$  ) olduğu, en düşük ortalamanın ise 11–20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde (  $\bar{x}=86,91$  ) olduğu belirlenmiştir. Tukey HSD çoklu karşılaştırma (post-hoc) analiz sonuçları, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi

algılarının diğer iki gruba göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (  $c > a, b$  ). Ayrıca hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri ( $\eta^2=0,02$ ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Alt boyut düzeyinde incelendiğinde ise demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F(2,478)=6,540$ ;  $p=0,002$ ;  $\eta^2=0,03$ ). Bu boyutta da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,10$ ), 11–20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden ( $\bar{x}=3,87$ ) anlamlı olarak daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ( $c>b$ ). Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri ( $\eta^2=0,03$ ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ayrıca çatışma alt boyutunda da mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $F(2,478)=10,193$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,04$ ). En yüksek çatışma puanı 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda ( $\bar{x}=3,80$ ), en düşük ise 1–10 yıl kıdem grubunda ( $\bar{x}=3,40$ ) yer almıştır. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri ( $\eta^2=0,04$ ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma analizleri sonucunda, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çatışma algısının, daha az deneyime sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $c>a, b$ ).

Bunlara karşın; liderlik ve etkileşim ( $F=2,518$ ;  $p=0,082$ ), başarı etkenleri ( $F=2,234$ ;  $p=0,108$ ) ve samimiyet ( $F=1,987$ ;  $p=0,138$ ) alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

#### **4.4.4. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okuldaki kıdemleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular**

Mesleki kıdemden sonra öğretmenlerin okul iklimi algılarının okuldaki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yine ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16 'da verilmiştir.

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanları açısından okuldaki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F(2,478)=4,333$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,02$ ). Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu bu bulguya göre, yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda 10 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=89,94$ ), 4–9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden ( $\bar{x}=86,05$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek okul iklimi algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Benzer şekilde demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (  $F(2,478)=3,472$ ;  $p=0,032$  ). Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri (  $\eta^2=0,01$  ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu alt boyutta 1–3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (  $\bar{x}=4,02$  ), 4–9 yıl kıdemi olan öğretmenlerden (  $\bar{x}=3,87$  ) daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

**Tablo 4.12.** Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okuldaki kıdem değişkeni açısından incelenmesi

| Puan                          | Okulda Yıl | n   | $\bar{x}$ | s     | Varyans | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p            | $\eta^2$ | Fark |
|-------------------------------|------------|-----|-----------|-------|---------|-----------------|-----|--------------|-------|--------------|----------|------|
| Okul İklimi                   | 1-3        | 230 | 89,45     | 11,97 | G.A.    | 1.306,939       | 2   | 653,469      | 4,333 | <b>0,014</b> | 0,02     | c>b  |
|                               | 4-9        | 147 | 86,05     | 12,45 | G.İ.    | 72.095,194      | 478 | 150,827      |       |              |          |      |
|                               | 10+        | 104 | 89,94     | 12,72 | Top.    | 73.402,133      | 480 |              |       |              |          |      |
| Demokratiklik ve Okula Adanma | 1-3        | 230 | 4,02      | 0,60  | G.A.    | 2,451           | 2   | 1,225        | 3,472 | <b>0,032</b> | 0,01     | a>b  |
|                               | 4-9        | 147 | 3,87      | 0,60  | G.İ.    | 168,707         | 478 | 0,353        |       |              |          |      |
|                               | 10+        | 104 | 4,04      | 0,57  | Top.    | 171,157         | 480 |              |       |              |          |      |
| Liderlik ve Etkileşim         | 1-3        | 230 | 4,03      | 0,48  | G.A.    | 0,631           | 2   | 0,315        | 1,355 | 0,259        | -        | -    |
|                               | 4-9        | 147 | 4,01      | 0,46  | G.İ.    | 111,266         | 478 | 0,233        |       |              |          |      |
|                               | 10+        | 104 | 4,10      | 0,51  | Top.    | 111,897         | 480 |              |       |              |          |      |
| Başarı Etkenleri              | 1-3        | 230 | 3,66      | 0,69  | G.A.    | 1,215           | 2   | 0,607        | 1,272 | 0,281        | -        | -    |
|                               | 4-9        | 147 | 3,55      | 0,69  | G.İ.    | 228,300         | 478 | 0,478        |       |              |          |      |
|                               | 10+        | 104 | 3,64      | 0,69  | Top.    | 229,515         | 480 |              |       |              |          |      |
| Samimiyet                     | 1-3        | 230 | 3,83      | 0,63  | G.A.    | 1,626           | 2   | 0,813        | 1,963 | 0,142        | -        | -    |
|                               | 4-9        | 147 | 3,70      | 0,65  | G.İ.    | 197,984         | 478 | 0,414        |       |              |          |      |
|                               | 10+        | 104 | 3,82      | 0,66  | Top.    | 199,611         | 480 |              |       |              |          |      |
| Çatışma                       | 1-3        | 230 | 3,64      | 0,86  | G.A.    | 4,555           | 2   | 2,278        | 3,634 | <b>0,027</b> | 0,01     | c>b  |
|                               | 4-9        | 147 | 3,47      | 0,71  | G.İ.    | 299,590         | 478 | 0,627        |       |              |          |      |
|                               | 10+        | 104 | 3,73      | 0,74  | Top.    | 304,145         | 480 |              |       |              |          |      |

Çatışma alt boyutunda da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (  $F(2,478)=3,634$ ;  $p=0,027$ ;  $\eta^2=0,01$  ). Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri (  $\eta^2=0,01$  ), farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre 10 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlerin (  $\bar{x}=3,73$  ), 4–9 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre (  $\bar{x}=3,47$  ) daha yüksek çatışma puanına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Buna karşın liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet alt boyutlarında okuldaki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu sonuç söz konusu alt boyutlara ilişkin algıların, öğretmenlerin aynı okulda geçirdikleri süreye göre değişiklik göstermediğini ortaya koymaktadır.

#### 4.4.5. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının eğitim düzeyleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13.'de verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Öğretmenlerin okul iklimi algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmesi

| Puan                          | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | s     | Fark  | S. H. | t      | Sd     | p     |
|-------------------------------|----------|-----|-----------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|
| Okul İklimi                   | Önl/Lis. | 402 | 88,87     | 12,19 | 2,16  | 1,52  | 1,422  | 479    | 0,156 |
|                               | YL/Dr.   | 79  | 86,71     | 13,15 |       |       |        |        |       |
| Demokratiklik ve Okula Adanma | Önl/Lis. | 402 | 4,00      | 0,59  | 0,13  | 0,07  | 1,790  | 479    | 0,074 |
|                               | YL/Dr.   | 79  | 3,87      | 0,62  |       |       |        |        |       |
| Liderlik ve Etkileşim         | Önl/Lis. | 402 | 4,04      | 0,49  | -0,01 | 0,06  | -0,089 | 479    | 0,929 |
|                               | YL/Dr.   | 79  | 4,04      | 0,46  |       |       |        |        |       |
| Başarı Etkenleri              | Önl/Lis. | 402 | 3,63      | 0,65  | 0,04  | 0,10  | 0,409  | 96,158 | 0,684 |
|                               | YL/Dr.   | 79  | 3,59      | 0,87  |       |       |        |        |       |
| Samimiyet                     | Önl/Lis. | 402 | 3,80      | 0,62  | 0,08  | 0,08  | 0,970  | 479    | 0,333 |
|                               | YL/Dr.   | 79  | 3,72      | 0,76  |       |       |        |        |       |
| Çatışma                       | Önl/Lis. | 402 | 3,60      | 0,81  | -0,05 | 0,10  | -0,560 | 479    | 0,575 |
|                               | YL/Dr.   | 79  | 3,66      | 0,72  |       |       |        |        |       |

Tablo 4.13. incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanları açısından eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $t(479)=1,422$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuca göre lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{x}=88,87$ ) okul iklimi algıları ile yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ( $\bar{x}=86,71$ ) algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde de benzer şekilde demokratiklik ve okula adanma (  $t(479)=1,790$ ;  $p=0,074$  ), liderlik ve etkileşim (  $t(479)=-0,089$ ;  $p=0,929$  ), başarı etkenleri (  $t(96,158)=0,409$ ;  $p=0,684$  ), samimiyet (  $t(479)=0,970$ ;  $p=0,333$  ) ve çatışma (  $t(479)=-0,560$ ;  $p=0,575$  ) alt boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyleri farklı olsa da okul iklimine ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### 4.4.6. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Son olarak öğretmenlerin okul iklimi algılarının hizmetiçi eğitimlere katılma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.14’de verilmiştir.

**Tablo 4.14.** Öğretmenlerin okul iklimi algılarının hizmet içi eğitime katılma sıklığı değişkeni açısından incelenmesi

| Puan                          | Sıklık | n   | $\bar{x}$ | s     | Varyans | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p     |
|-------------------------------|--------|-----|-----------|-------|---------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Okul İklimi                   | A      | 110 | 86,12     | 13,02 | G.A.    | 904,789         | 2   | 452,395      | 2,983 | 0,052 |
|                               | B      | 277 | 89,51     | 11,68 | G.İ.    | 72.497,344      | 478 | 151,668      |       |       |
|                               | C      | 94  | 88,40     | 13,26 | Top.    | 73.402,133      | 480 |              |       |       |
| Demokratiklik ve Okula Adanma | A      | 110 | 3,88      | 0,60  | G.A.    | 1,941           | 2   | 0,970        | 2,741 | 0,065 |
|                               | B      | 277 | 4,03      | 0,59  | G.İ.    | 169,217         | 478 | 0,354        |       |       |
|                               | C      | 94  | 3,94      | 0,60  | Top.    | 171,157         | 480 |              |       |       |
| Liderlik ve Etkileşim         | A      | 110 | 3,98      | 0,49  | G.A.    | 1,076           | 2   | 0,538        | 2,320 | 0,099 |
|                               | B      | 277 | 4,03      | 0,49  | G.İ.    | 110,822         | 478 | 0,232        |       |       |
|                               | C      | 94  | 4,12      | 0,45  | Top.    | 111,897         | 480 |              |       |       |
| Başarı Etkenleri              | A      | 110 | 3,55      | 0,69  | G.A.    | 1,308           | 2   | 0,654        | 1,370 | 0,255 |
|                               | B      | 277 | 3,62      | 0,67  | G.İ.    | 228,207         | 478 | 0,477        |       |       |
|                               | C      | 94  | 3,71      | 0,74  | Top.    | 229,515         | 480 |              |       |       |
| Samimiyet                     | A      | 110 | 3,68      | 0,71  | G.A.    | 1,826           | 2   | 0,913        | 2,206 | 0,111 |
|                               | B      | 277 | 3,83      | 0,58  | G.İ.    | 197,785         | 478 | 0,414        |       |       |
|                               | C      | 94  | 3,79      | 0,74  | Top.    | 199,611         | 480 |              |       |       |
| Çatışma                       | A      | 110 | 3,51      | 0,84  | G.A.    | 2,169           | 2   | 1,085        | 1,717 | 0,181 |

**Tablo 4.14. (Devamı) Öğretmenlerin okul iklimi algılarının hizmet içi eğitime katılma sıklığı değişkeni açısından incelenmesi**

|   |     |      |      |      |         |     |       |
|---|-----|------|------|------|---------|-----|-------|
| B | 277 | 3,61 | 0,81 | G.İ. | 301,975 | 478 | 0,632 |
| C | 94  | 3,71 | 0,67 | Top. | 304,145 | 480 |       |

\* a: Hiç / 2 yılda bir defa, b: Yılda bir veya iki defa, c: Yılda üç veya daha fazla

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanları açısından hizmetiçi eğitimlere katılma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (  $F(2, 478) = 2,983$ ;  $p=0,052$  ). Bu bulguya göre, hizmetiçi eğitimlere hiç ya da iki yılda bir (  $\bar{x}=86,12$  ), yılda bir veya iki defa (  $\bar{x}=89,51$  ) ve yılda üç veya daha fazla (  $\bar{x}=88,40$  ) katılan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin genel algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan analizlerde de benzer bir durum söz konusudur. Demokratiklik ve okula adanma (  $F(2, 478)=2,741$ ;  $p=0,065$  ), liderlik ve etkileşim (  $F(2, 478)=2,320$ ;  $p=0,099$  ), başarı etkenleri (  $F(2, 478)=1,370$ ;  $p=0,255$  ), samimiyet (  $F(2, 478)=2,206$ ;  $p=0,111$  ) ve çatışma (  $F(2, 478)=1,717$ ;  $p=0,181$  ) alt boyutlarının hiçbiri hizmetiçi eğitim katılım sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

#### 4.4. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Faillik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile faillik davranışları arasındaki ilişkileri tespit edebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.15. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve faillik davranışları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon bulguları**

|                       |   | Okul İklimi | Demokratiklik<br>ve Okula<br>Adanma | Liderlik ve<br>Etkileşim | Başarı<br>Etkenleri | Samimiyet | Çatışma |
|-----------------------|---|-------------|-------------------------------------|--------------------------|---------------------|-----------|---------|
| Öğretmen<br>Failliği  | r | 0,370**     | 0,349**                             | 0,831**                  | 0,786**             | 0,319**   | 0,131** |
|                       | p | 0,000       | 0,000                               | 0,000                    | 0,000               | 0,000     | 0,004   |
| Öğrenme<br>Etkililiği | r | 0,215**     | 0,194**                             | 0,471**                  | 0,521**             | 0,230**   | 0,058   |
|                       | p | 0,000       | 0,000                               | 0,000                    | 0,000               | 0,000     | 0,207   |
| Öğretme<br>Etkililiği | r | 0,293**     | 0,278**                             | 0,981**                  | 0,609**             | 0,223**   | 0,134** |
|                       | p |             |                                     |                          |                     |           |         |

**Tablo 4.15. (Devamı) Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve faillik davranışları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon bulguları**

|                       |          |         |         |         |         |         |         |
|-----------------------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                       | <b>p</b> | 0,000   | 0,000   | 0,000   | 0,000   | 0,000   | 0,003   |
| <b>İyimserlik</b>     | <b>r</b> | 0,370** | 0,360** | 0,566** | 0,919** | 0,320** | 0,137** |
|                       | <b>p</b> | 0,000   | 0,000   | 0,000   | 0,000   | 0,000   | 0,003   |
| <b>Yapıcı Katılım</b> | <b>r</b> | 0,681** | 0,477** | 0,160** | 0,122** | 0,448** | 0,983** |
|                       | <b>p</b> | 0,000   | 0,000   | 0,000   | 0,007   | 0,000   | 0,000   |

\* p<0,05; \*\*p<0,01.

Tablo 4.15'te öğretmenlerin genel olarak okul iklimi algıları ile faillik davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0,370$ ;  $p < 0,01$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları olumlu yönde arttıkça faillik davranış düzeylerinin de birlikte arttığını göstermektedir. Bir başka deyişle okul ortamını daha destekleyici, demokratik ve iş birliğine dayalı olarak değerlendiren öğretmenlerin, faillik davranışları da daha yüksek düzeyde gözlenmektedir.

Okul iklimi ile öğretmen faillik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında tüm alt boyutlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ancak bu ilişkilerin gücü farklılık göstermektedir. Öğrenme etkililiği ( $r = 0,215$ ) ve öğretme etkililiği ( $r = 0,293$ ) boyutları ile okul iklimi arasındaki ilişkiler zayıf düzeydedir. Buna karşılık, iyimserlik ( $r = 0,370$ ) ve yapıcı katılım ( $r = 0,681$ ) alt boyutları ile okul iklimi algısı arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Özellikle yapıcı katılım boyutu ile okul iklimi arasındaki daha yüksek korelasyon değeri dikkat çekmektedir.

Öğretmen failliği ile okul iklimi alt boyutları arasındaki korelasyonlara bakıldığında da tüm boyutlarla anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Bu ilişkilerden çatışma boyutu ile olan ilişki zayıf düzeyde ( $r = 0,131$ ), demokratiklik ve okula adanma ( $r = 0,349$ ) ile samimiyet ( $r = 0,319$ ) boyutları ile olan ilişkiler ise orta düzeydedir. En güçlü ilişkiler ise liderlik ve etkileşim ( $r = 0,831$ ) ile başarı etkenleri ( $r = 0,786$ ) boyutlarında gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okul ortamında liderlik ve başarıya ilişkin algıları daha olumlu oldukça faillik davranışlarının da artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca Öğretmen Failliği ve Okul İklimi Ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişki bulgularının incelenmesi sonucunda büyük çoğunlukla anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler gözlemlenmiştir. Alt boyutlar arasında en güçlü ilişki, öğretmen failliğinin "öğretme



etkililiği" boyutu ile okul ikliminin "liderlik ve etkileşim" boyutu arasında bulunmuştur (  $r = 0,981$  ). Bunun yanında öğretmen failliliğinin "iyimserlik" boyutu ile okul ikliminin "başarı etkenleri" (  $r = 0,919$  ) alt boyutu arasında da yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Diğer bulgular da zayıf ya da orta düzeyde anlamlı pozitif ilişki göstermektedir. Ancak öğretmen failliliğinin "öğrenme etkililiği" boyutu ile okul ikliminin "çatışma" boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (  $r = 0,058$ ;  $p > 0,05$  ). Bu bulgular, öğretmenlerin faillik davranışları ile okul iklimine ilişkin çeşitli boyutlardaki algılarının genellikle birlikte artış eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dayalı sonuçlar ile uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Adıyaman ilindeki okullarda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile faillik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde; öğretmenlerin failliğine ilişkin tartışma ve sonuç, öğretmenlerin okul iklimine yönelik tartışma ve sonuç, öğretmenlerin faallığı ile okul iklimi arasındaki ilişkilere yönelik tartışma ve sonuçlar yer almaktadır.

#### 5.1.1. Öğretmenlerin failliğine ilişkin tartışma ve sonuç

Okullarda öğretmen failliğine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin faillik davranışlarının ölçek toplamında ve ölçek alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki yaşamlarında aktif olduklarını ve karar alma sürecinde yer aldıklarını göstermektedir. Öğretmen failliğinin yüksek düzeyde olması, eğitim ve öğretim sürecinde okul ortamlarında kararların demokratik bir şekilde alındığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin okul ortamlarında hem birer uygulayıcı olduklarını hem de öğrenme ve öğretme sürecinin hazırlanmasında etkin olarak yer aldıklarını gösterebilir. Alan yazın incelendiğinde Vural (2022), öğretmenlerin faillik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgunun, araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni bakımından ulaşılan sonuçlara göre öğretmen faillik düzeylerinin ölçek genelinde ve alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuç, cinsiyetin öğretmenlerin faillik düzeyleri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymuştur. Bu durumda öğretmenlerin faillik düzeylerinin daha çok bireysel, mesleki ya da içinde bulundukları ortam şartlarıyla ilişkili olabileceği söylenilebilir. Alın yazın incelendiğinde Aşçı ve Yıldırım (2020); Çetin (2023); Kaval (2024); Kaya (2025) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin faillik algılarının cinsiyet değişkenine göre öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik, yapıcı katılım alt boyutlarında ve genel faillikte farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak literatürde araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Yılmaz-Öztürk ve Aksoy (2023),

yaptıkları çalışmada öğretmenlerin faillik algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır ancak bu bulgu mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Yaş değişkeni bakımından ulaşılan sonuçlara göre öğretmen faillik düzeylerinin toplam faillik puanlarının yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin faillik algılarının yaşa bağlı olarak önemli ölçüde farklılaşmadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki anlamda sorumluluk alma, karar verme sürecine katılım ve etkin tutum sergileme gibi faillik unsurları yaş gruplarına göre benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Buna benzer şekilde öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve iyimserlik alt boyutları açısından da yaş gruplarına göre belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Kaval (2024), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin faillik davranışlarının iyimserlik, öğretme etkililiği, öğrenme etkililiği ve yapıcı katılım alt boyutlarında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yine Çetin (2023), öğretmenlerin faillik algısı düzeylerinin yaş durumlarına göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu bulgular, çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Buna karşın Yılmaz-Öztürk ve Aksoy (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin faillik düzeyleri öğretme etkililiği, öğrenme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım alt boyutlarında aldıkları puanlar ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Bu bulgunun çalışmayı desteklemediği görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni bakımından ulaşılan sonuçlara göre öğretmen faillik ölçeği toplam puanları ile mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve iyimserlik alt boyutlarında da kıdem gruplarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin faillik düzeylerinin mesleki tecrübelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Başka bir anlatımla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça faillik algılarında önemli bir artış ya da bir azalma görülmemektedir. Benzer şekilde Çetin (2023) ve Kaya (2025) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin faillik düzeylerinin, kıdemlerine bakılmaksızın farklılık göstermediği görülmüştür. Yine Aşçı ve Yıldırım (2020); Kaval (2024), öğretmenlerin faillik davranışlarının iyimserlik, öğretme ve öğrenme etkililiği ile yapıcı katılım alt boyutlarında hizmet sürelerine (kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu bulgular çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna karşın Yılmaz-Öztürk ve Aksoy (2023), öğretmenlerin faillik

düzeylerinden biri olan öğrenme etkililiği alt boyutu ile öğretmen kıdemi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Yine Topuz (2024), öğretmenlerin öğretmen failliği algılarında öğretme etkililiği alt boyutu değişkenleri arasında mesleki hizmet yılına göre önemli derecede bir farklılık bulmuştur. Bu bulgular araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

Okuldaki kıdem değişkeni bakımından ulaşılan sonuca göre öğretmen faillik toplam puanları ile okuldaki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uzun süredir aynı kurumda çalışan (10 yıl ve üzeri) öğretmenlerin, 4-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek faillik puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrenme etkililiği alt boyutunda da okuldaki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır. Aynı okulda 10 yıl ve daha uzun süre çalışan öğretmenlerin, 1-3 yıl ile 4-9 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla öğrenme etkililiği puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapıcı katılım alt boyutunda da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Farkın küçük düzeyde olduğu bu sonuçlara göre 10 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin 4-9 yıl kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek yapıcı katılım puanına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmenlerin aynı kurumda çalıştıkları süre boyunca yalnızca deneyim kazanma üzerinde değil aynı zamanda mesleki kimlik, aidiyet duygusu ve birlikte iş yapabilme becerisi üzerinde de önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarının desteklenmesi ve öğretmenlerin kurumda çalışmalarını özendirmek eğitim öğretimin kalitesin arttırmada önemli bir rol oynayabilir. Alan yazın incelendiğinde Kaval (2024), öğretmenlerin faillik davranışları iyimserlik, öğretme ve öğrenme etkililiği ile yapıcı katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görmemiştir. Bu bulgu, çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Eğitim düzeyi değişkeni bakımından ulaşılan sonuca göre öğretmen faillik ölçeği toplam puanına baktığımızda yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin ön lisans/lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda eğitim seviyesi arttıkça faillik düzeyinde bir artış eğilimi olabileceği düşünülebilir. Aynı şekilde alt boyutlar bakımından da anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Benzer şekilde Çetin (2023), çalışmasında öğretmenlerin faillik düzeylerinin eğitim seviyelerine göre anlamlı bir

farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu bulgunun, çalışmanın sonucunu desteklediği söylenebilir.

Hizmet içi eğitimlere katılım sıklığı değişkeni bakımından incelediğimizde öğretmen faillik ölçeği toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlemlenmiştir. Aynı şekilde gruplar arasında öğrenme etkililiği boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Farkın küçük düzeyde olduğu bu bulguya göre yılda üç veya daha fazla eğitime katılan öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla öğrenme etkililiği puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, hizmet içi eğitimlere düzenli olarak katılmanın öğretmenlerin öğrenme sürecine ilişkin algılarını ve etkililik düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini gösterebilir. Alan yazın incelendiğinde bu alanda yapılan çalışmalarla ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine ulaşılamamıştır. Çalışmanın alan yazına bu yönden katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **5.1.2. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik tartışma ve sonuç**

Betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçek alt boyutlarına ilişkin okul iklimi algılarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda sosyal, duygusal ve iş ortamını daha çok destekleyici ve işbirliğine dayalı olduklarını göstermektedir. Olumlu bir okul ikliminin öğretmen motivasyonu, mesleki adanmışlık ve öğrenci başarısı gibi birçok değişkene bağlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okul yönetimleri öğretmenlerin olumlu algılarını muhafaza etmek ve geliştirebilmek için destekleyici liderlik yaklaşımlarına başvurulabilir. Alan yazın incelendiğinde Avcı (2022); Keçeli (2022), öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde Vural (2022), okul iklimi algıları genel olarak yüksek seviyede bulunan öğretmenlerin, okul iklimi alt boyutlardan biri olan demokratiklik ve okula adanma boyutunda en yüksek, çatışma boyutunda ise en düşük ortalamaya sahip olduğunu söylemiştir. Faiz (2023)' e göre sınıf iklimi algılarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın sonuçları desteklediğini gösterir.

Cinsiyet değişkeni bakımından ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir istatistiksel farklılık bulunmadığı görülmektedir. Okul iklimi algıları genel olarak yüksek seviyede bulunan öğretmenlerde, okul iklimi alt boyutlardan demokratiklik ve okula adanmanın en yüksek, çatışma alt boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Buna karşılık ölçeğin,

samimiyet ve çatışma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda demokratik bir çevre ve güçlü bir aidiyet duygusu hissettiklerini gösterebilmektedir. Ayrıca çatışma düzeylerinin oldukça düşük algılandığını da ortaya çıkarabilmektedir. Samimiyet ve çatışma boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı değişikliklerin görülmesi, kadın ve erkek öğretmenlerin bu boyutlardaki yaşantılarında farklılık olduğu düşünülebilir. Alın yazın incelendiğinde benzer şekilde Keçeli (2022), öğretmenlerin okul iklimi algıları ve okul iklimi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Avcı (2022), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının ölçek geneli bazı alt boyutlarının (demokratiklik ve okula adanma, başarı etmenleri, samimiyet, çatışma) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgunun araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Ancak literatürde araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Aslan (2025), öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamıştır. Bununla birlikte bu bulgu mevcut araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir.

Yaş gruplarına göre yapılan analiz, okul iklimi algısı puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen verilere göre 41 yaş ve üstü öğretmenlerin okul iklimi algıları, diğer yaş gruplarına göre anlamlı biçimde daha yüksek düzeydedir. Aynı şekilde yaş değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma alt boyutları anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Söz konusu boyutta 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin puanları, 36-40 yaş grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buna ek olarak çatışma alt boyutunda da yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuç, mesleki tecrübeye bağlı olarak gelişen mesleki yeterliğin, çalışan kuruma bağlılık ya da okul iklimi algılarının pozitif yönde etkilenmesiyle açıklanabilir. Ortaya çıkan sonuçta yaş faktörünün okul iklimi algıları üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Aslan (2025), öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeylerinin yaş değişkeni dikkate alındığında öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri arasında anlamlı bir istatistiksel farklılık bulmamıştır. Bu bulgunun çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Keçeli (2022) tarafından yapılan çalışmada okul iklimine ilişkin öğretmen algıları doğrultusunda; hizmet süresi değişkeni açısından, liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanmışlık, başarı

yönelimi ile çatışma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlemlemiştir. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen bulgulara, okul iklimi algısına dair toplam puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin okuldaki kıdem grupları arasında anlamlı düzeyde istatistiksel olarak bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık, 21 yıl veya daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek okul iklimi algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde demokratiklik ve okula adanma alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda belirlenmiştir. Bu boyutlarda mesleki süresi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin, 11 ila 20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Yine çatışma alt boyutunda da mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. En yüksek çatışma puanı 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda en düşük ise 1–10 yıl kıdem grubunda yer almıştır. Bunlara karşın liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin okul iklimi algısının bazı boyutlarında etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Çot (2025), öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okul iklimi algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görmüştür. Yine Avcı (2022), okul iklimi ölçeği geneli ile samimiyet alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık görmüştür. Bu bulguların çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Buna karşın Faiz (2023), sınıf öğretmenlerinin okul iklimi alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Keçeli (2022), öğretmenlerin okul iklimi algıları ve okul alt boyutlarından başarı etkenleri, liderlik ve etkileşim, samimiyet ile çatışma alt boyutlarına ilişkin algılar açısından öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Okuldaki kıdem değişkeni bakımından ulaşılan sonuca göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanları açısından okuldaki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma analizine göre aynı okulda 10 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin 4 ila 9 yıl arasında kıdeme sahip olan meslektaşlarına kıyasla okul iklimi algılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde demokratiklik, okula adanmışlık ve başarı alt boyutlarında da gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna karşın

istatistiksel analizler sonucunda okuldaki kıdem grupları arasında liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerinin bazı okul iklimi boyutlarına yönelik algılarını etkilediğini fakat tüm alt boyutlarda heterojen bir farklılık gösterdiğini gösterir. Alan yazın incelendiğinde Keçeli (2022), Okuldaki hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algıları ile liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma gibi okul iklimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlememiştir. Bu bulguların, araştırmanın genel sonuçları ile uyumlu olmadığı ifade edilebilir.

Eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin okul iklimi algılarının toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Aynı şekilde eğitim durumuna göre, öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin liderlik ve etkileşim, samimiyet ile çatışma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç gösteriyor ki öğretmenlerin eğitim düzeyindeki farklılıkları okul iklimi algılarında belirgin bir değişiklik oluşturmamaktadır. Benzer şekilde Avcı (2022), eğitim durumuna göre öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin liderlik ve etkileşim, samimiyet ile çatışma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Bu bulgular, çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Buna karşın Çot (2025)'a göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görmüştür. Benzer şekilde Aslan (2025)' a göre öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeyleri arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görmüştür. Bu sonuçlar bulguların yapılan çalışmayı desteklediğini göstermiştir.

Hizmet içi eğitime katılım sıklığı değişkenine göre elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin toplam puanlarının bu değişken doğrultusunda farklılık göstermediğini istatistiksel olarak ortaya koymaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sıklığına bağlı olarak demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ile çatışma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlar, hizmet içi eğitimlere katılım sıklığının öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul iklimi algıları açısından hizmet içi eğitime katılma değişkenine ulaşılamamıştır.



### **5.1.3. Öğretmenlerin failliği ile okul iklimi arasındaki ilişkilere yönelik tartışma ve sonuçlar**

Korelasyon analizi doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin faillik davranışları ile okul iklimine yönelik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları olumlu yönde arttıkça faillik davranış düzeylerinin de birlikte arttığını göstermektedir. Yine okul iklimi ile öğretmen faillik ölçeğine ait alt boyutlar arasındaki ilişkilere bakıldığında tüm alt boyutlarla istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptandığı anlaşılmaktadır. Aynı şekilde, öğretmen failliği ile okul iklimi alt boyutları arasındaki korelasyonlara bakıldığında da tüm boyutlarla anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen faillik davranışları ile okul iklimine ilişkin algıların birbirini desteklediğini ortaya koymakta ve bu iki değişkenin eğitim ortamındaki etkileşimlerini anlamada önemli bir dayanak olarak kabul edilebilmektedir. Benzer şekilde Vural (2022), öğretmen failliği ile okul iklimine ait alt boyutlar arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma bulguları temel alınarak uygulayıcılara yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki ana kategoride ele alınmıştır.

### **5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler**

- Hizmet içi eğitime katılma değişkeni açısından incelendiğinde hem okul iklimi hem de öğretmen failliği yönünden hizmet içi eğitime katılma sıklığı yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sebeple uygulayıcıların öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımlarını teşvik etmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bulgularda okuldaki kıdem değişkeni bakımından ulaşılan sonuca göre hem öğretmen faillik toplam puanları hem de okul iklimi açısından aynı okulda 10 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin, 4-9 yıl kıdemli öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek faillik ve okul iklimi algısı puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre zaman zaman kamuoyunda ve Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde tartışılan bulunduğu okulda 8 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere zorunlu

rotasyon uygulamasının öğretmen failliği, okul iklimine faydalı olmayacağı düşünülmektedir.

- Araştırma kapsamında yaş değişkenine ilişkin elde edilen veriler, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının yaş gruplarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarına kıyasla okul iklimi algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sebeple okullarda olumlu okul iklimi oluşturmak için kıdemi fazla olan öğretmenlerin tecrübelerinden istifade edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenler bilgi ve deneyimlerini ortak projeler geliştirerek birbirleriyle paylaşmalıdır. Bu nedenle öğretmenler zaman zaman projelerde görevlendirilmelidir.
- Öğretmenler bireysel olarakta araştırmalar yapıp akademik etkinliklere katılmalarına teşvik edilmelidir.
- Olumlu bir okul ikliminde saygı, güven ve iş birliğinin oluşması için okul yöneticileri rehber rol üstlenmeli ve zaman zaman bunun için hizmet içi eğitim almalıdır.
- Okul iklimi ile ilgili saha temelli çalışmalar teşvik edilmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında faillik kavramına yer verilmelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler**

- Araştırmanın uygulama alanı olarak Adıyaman seçilmiştir. Benzer çalışmalar, ülke genelindeki öğretmenleri kapsayacak şekilde yapılabilir.
- Bu araştırmada nicel veri toplama ve analiz yöntemleri tercih edilmiştir. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda nitel veya karma yöntemlere başvurularak daha kapsamlı bulgular elde edilebilir.
- Bu araştırma sadece bir okul kademesinde (ilkokul, ortaokul, lise) çalışan öğretmenlere uygulanarak da yapılabilir.
- Bu konu ile ilgili araştırma yapan araştırmacılar araştırmalarına okul türlerini de katabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, S. (2021). "Öğretmen failliğinin incelenmesi". Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 4(2), 195-218.
- Akdemir, Ö. A., & Akdemir, A. S. (2019). "Öğretmen aktörlüğü: Mesleki gelişimde yeni bir eğilim". Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(2), 865-874.
- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). "Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi". Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3(2), 1-18.
- Allen, J. G., MacNaughton, P., Satish, U., Santanam, S., Vallarino, J., & Spengler, J. D. (2016). "Associations of cognitive function scores with carbon dioxide, ventilation, and volatile organic compound exposures in office workers: a controlled exposure study of green and conventional office environments". Environmental health perspectives, 124(6), 805-812.
- Althusser, L. (1971). "Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an investigation). In B. Brewster (Trans.)". Lenin and philosophy and other essays (pp. 127–186). Monthly Review Press.
- Archer, M. S. (2003). "Structure, agency and the internal conversation". Cambridge University Press.
- Arslan, H. Ö., & Yağmur, Z. İ. (2022). "Fen bilimleri öğretmenlerinin ekolojik ayak izi bilgi düzeyleri ve sürdürülebilir kalkınma için eğitime ilişkin görüşleri". International Journal of Turkish Education Sciences, 2022(18), 139-167.
- Aslan, S. (2025). Eğitim örgütlerinde örgütsel güven ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). "Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği". OPUS International Journal of Society Researches, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149.
- Atıf Çınar, U. (2022). "Okullardaki okul iklimi ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkileri". Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(31), 202-223.
- Avcı, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklim arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Aydın, R. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeyleri ile çevresel tutumlarına ait düzeyi araştırmak. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

- Aygün, H. E. (2017). Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik başarı ve sınıf iklimi algılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ayık, A., & Altay, T. (2023). “Okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 711-734. <https://doi.org/10.24315/tred.1085515>
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., & Tahirbegi, Y. (2014). “Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği”. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 207-218.
- Baafi, R. K. A. (2020). “School physical environment and student academic performance”. *Advances in Physical Education*, 10(2), 121-137.
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). “Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki”. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Balcı, A. (2019). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Akademi.
- Balıkçı, A. (2024). “Bureaucracy in school administration: a grounded theory study”. *International Journal of Educational Spectrum*, 6(2), 218-237.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Bandura, A. (2001). “Social cognitive theory: An agentic perspective”. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bar-Tal, D. (2011). “Intergroup conflicts and their resolution: A social psychological perspective”. Psychology Press.
- Başar, P. (2022). “Örgütsel öğrenmenin örgütsel performans üzerindeki etkisi”. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 621-634.
- Başköy, K. (2025). Okul müdürlerinin etkili okul liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. B. (2017). “School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools”. *Teaching and teacher education*, 63, 372-383.
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). “Öğretmen failliği ölçeğinin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.

- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). "Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective". *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). "The role of beliefs in teacher agency". *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640.
- Bietenbeck, J. C. (2011). "Teaching practices and student achievement: Evidence from TIMSS (Vol. 25)". CEMFI.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). "Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors". *Educational evaluation and policy analysis*, 39(1), 146-170.
- Bochaver, A. A., Korneev, A. A., & Khlomov, K. D. (2022). "School climate questionnaire: a new tool for assessing the school environment". *Frontiers in psychology*, 13, 871466.
- Bourdieu, P. (1990). "The logic of practice". Stanford university press.
- Brown, N. B., & Adooh, S. M. (2021). "Effective classroom management strategies". *International Journal of Scientific Research in Education*, 14(3), 400-415.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). "Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students". *Contemporary School Psychology*, 20, 63-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calvert, L. (2016). "The power of teacher agency". *The learning professional*, 37(2), 51.
- Can, E. (2019). "Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Canbolat, Y. (2020). "Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis". *Eğitim ve Bilim*, 45(202).
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). "Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması". *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.4
- Charteris, J., & Smardon, D. (2014). "Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry". *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(2), 108-124.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). "School climate: Research, policy, practice, and teacher education". *Teachers college record*, 111(1), 180-213.

- Cong-Lem, N. (2021). "Teacher agency: A systematic review of international literatüre". *Issues in educational research*, 31(3), 718-738.
- Coşkun, B. & Çelikten, M. (2020). "Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme". *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 686-710.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). "Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çavuşoğlu Deveci, C., & Gündüz, M., (2020). "Lise öğrencilerinin başarı/başarısızlık tanımları". *The International Conference On Social Sciences & Humanities* (pp.43). Ankara, Turkey.
- Çayak, S., & Eskici, M. (2023). "The relationship between teachers' perceptions of organizational ethical climate and accountability tendencies". *International Journal on Social and Education Sciences*, 5(1), 111-131.
- Çelik, E., & Babaoğlu, E. (2024). "Michel foucault'da iktidar–disiplin ilişkisi ve zamansallaştırma". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(4), 1793-1814.
- Çetin, N. (2023). Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin faillik düzeyine ilişkin algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). "Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çot, M., E. (2025). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Dağlı, A. (2020). *Teoriden uygulamaya örgütsel iklim* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., & Zullig, K. J. (2019). "School climate and academic achievement in middle and high school students". *Journal of school health*, 89(3), 173-180.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). "Effective teacher professional development". *Learning policy institute*.
- Datnow, A., & Park, V. (2014). *Data-driven leadership*. John Wiley & Sons.
- Demir, S. & Akınoğlu, O. (2010). "Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 75-93.
- Deniz, Ü., & Pinar, W. F. (2025). "Invoking teacher agency and professional identity through Currere: insights from within Türkiye's centralized education system". *Journal of Curriculum Studies*, 1-29.

- Desimone, L. M. (2009). "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures". *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Devlet Memurları Kanunu, (1965). T. C. Resmi Gazete, 12056, 23 Temmuz 1965.
- Doğan, Ü., & Aslan, M. (2022). "Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499.
- Donohue, D., & Bornman, J. (2014). "The challenges of realising inclusive education in South Africa". *South African journal of education*, 34(2).
- Dönmez, Ş. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Elgit, B., & Yurtal, F. (2022). "Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi". *Journal of National Education/Millî Eğitim Dergisi*, 51(235).
- Ellis, T. I. (1988). "School Climate". *Research Roundup*, 4(2), 1-6.
- Elrod, B. G., Rice, K. G., & Meyers, J. (2022). "PBIS fidelity, school climate, and student discipline: A longitudinal study of secondary schools". *Psychology in the Schools*, 59(2), 376-397.
- Emans, A., Oolbekkink-Marchand, H., Bakker, C., & De Bruijn, E. (2025, January). "Teacher agency in the dynamics of educational practices: a theory synthesis". In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1515123). Frontiers Media SA.
- Emerce, A., Şahin, S., Gündüz, R., & Timur, Ş. (2022). "Örgütsel iletişim ve okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre tespiti". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(13), 1-39.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). "What is agency?". *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Erçek, M. K., & Birel, F. K. (2019). "Öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi". *EKEV Akademi Dergisi*, (77), 279-296.
- Erdem, C. (2020). "A new concept in teacher identity research: teacher agency". *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- Erden, G. E., & Kılınç, A. Ç. (2021). "Öğretmen meslekî öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir durum çalışması". *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-29.

- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). “İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Eroğlu, T., & Özen, H. (2019). “Okullardaki psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 83-106.
- Ertürk, R. (2023). “The effect of teacher autonomy on teachers' professional dedication”. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 494-507.
- Etana, T. (2020). The impact of school climate on students' academic achievement of government secondary schools of west wollega zone. Unpublished master's thesis. Jimma University.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). “What is agency? Conceptualizing professional agency at work”. *Educational research review*, 10, 45-65.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Faiz, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Farrugia, M. (2021). Teacher agency in professional learning and development: teachers leading their own professional growth. Unpublished doctoral dissertation. University College London.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). “The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality”. *Teaching and teacher education*, 86, 102882.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2022). “How to design and evaluate research in education”. McGraw-Hill Education.
- Fullan, M. (2011). “Change leader: Learning to do what matters most”. John Wiley & Sons.



- George, D. & Mallery, P. (2020). IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference (16th ed.). Routledge.
- Ghamoushi, M., Zenouzagh, Z. M., & Hashamdar, M. (2022). "Development and validation of a potential assessment inventory for assessing EFL teachers' ecological agency". *Language Testing in Asia*, 12(1), 37.
- Giddens, A. (1984). "The constitution of society: Outline of the theory of structuration". Univ of California Press.
- Gök, R., & İdem, B. (2022). "Okul ikliminin ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi". *Asya Studies*, 6(22), 1-12.
- Gök, R., & Tarayan, M. (2023). "Olumlu okul iklimi oluşturmada ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri". *Asya Studies*, 7(24), 43-66.
- Gökçer, N., & Şen, Z. N. (2024). "Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile okul etkililiği ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki". *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(2), 896-918.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). "School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model". *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363.
- Gülmez, G. (2019). Factors behind teacher agency: A structural equation modelling study. Doctoral dissertation. Ankara: Middle East Technical University.
- Gümüştas, Z., & Gülbahar, B. (2022). "Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler". *Pearson Journal*, 7(20), 180-200.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). "Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits". *NASSP bulletin*, 99(3), 193-216.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). "Professional capital: Transforming teaching in every school". Teachers College Press.
- Hassan, M. U., & Akbar, R. A. (2020). "Tracing the effects of teachers' centered teaching methods on students' achievement scores: secondary level study". *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 29-43.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). "Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hord, S. M. (2009). "Professional learning communities". *The Learning Professional*, 30(1), 40.

- Hoy, W. K. (2003). "School Climate". In J. W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopaedia Of Education* (22-24) New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). "Theory research and practice". *Educational administration*.
- Ingersoll, R. M. (2009). "Who controls teachers' work?: Power and accountability in America's schools". Harvard University Press.
- Jenkins, G. (2020). "Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change". *The Australian Educational Researcher*, 47, 167-181.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes". *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). "Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Karsova, J., & Nehyba, J. (2023, April). "Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review". In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1156530). Frontiers Media SA.
- Kaur, J. (2017). "Lifelong learning and professional development". *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 7(3), 125-133.
- Kavafoğlu, A. (2023). *Sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve okul yaşantılarında duygu sosyalleştirmenin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.*
- Kaval, T. (2024). *Öğretmenlerin öğretmen failliği ile okullarda sosyal adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.*
- Kaya, A., & Dilekçi, Ü. (2021). "Öğretmen tükenmişliğinin bir yordayıcısı olarak okulun duygusal iklimi". *MSGÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 325-348.
- Kaya, S. (2025). *Örgütsel sinizm, öğretmen failliği ve sınıf içi etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.*
- Kazak, E., & Trabzonluoğlu, Z. (2023). "Bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen faktörler üzerine nitel bir çalışma". *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Kazak, E., & Yaylalı, E. (2023). "Okul müdürlerinin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri". *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 802-818.

- Keçeli, İ. (2022). İlkokul öğretmenlerinin okul iklim algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Kelchtermans, G. (2005). "Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy". *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2006). "Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review". *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kılıç, M. Y. (2019). "Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi". *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Kim, S., & Lee, J. (2025, January). "The mediating effect of teacher commitment in the relationship between burnout and role performance of early childhood teachers". In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1474838). Frontiers Media SA.
- Kocagöz, E., & Dursun, Y. (2010). "Algılanan davranışsal kontrol, Ajzen'in teorisinde nasıl konumlanır? Alternatif model analizleri". *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi sosyal ve ekonomik araştırmalar dergisi*, 2010(2), 139-152.
- Kocamanoglu, S., & Kazak, E. (2024). "Okul iklimi, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Krasniqi, R. (2021). "Principal's role in supporting teacher collaborative learning". *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(4), 903-941.
- Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. (2020). "Öğretmenlerin öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi". *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 333-366.
- Külekçi Akyavuz, E., & Küçükkapdan, O. (2024). "Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi". *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 78-90.
- Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). "Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong". *Teaching and teacher education*, 54, 12-21.
- Lasky, S. (2005). "A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform". *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). "A multilevel model of the social distribution of high school achievement". *Sociology of education*, 172-192.

- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Baucal, A. (2024, April). "A new psychometrically validated questionnaire for assessing teacher agency in eight dimensions across pre-service and in-service teachers". In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1336401). Frontiers Media SA.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). "Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection". *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (Eds.). (2007). *Leading with teacher emotions in mind*. California: Corwin Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). "The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school". *Journal of educational administration*, 38(2), 112-129.
- List, C., & Pettit, P. (2011). *Group agency: The possibility, design, and status of corporate agents*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, J. W. (1990). "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations". *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). "Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?". *Teaching and teacher education*, 59, 79-91.
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). "Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-69.
- Mansbridge, J. J. (1990). *Beyond self-interest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). "The key to classroom management". *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). "The measurement of experienced burnout". *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- MEB, (2024a) <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> Erişim Tarihi: 25.05.2024.
- Merriam-Webster, (2024). "Agency" Tanımı. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/agency>. Erişim Tarihi: 04.06.2024.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). T. C. Resmi Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021). "Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning". *Teaching and Teacher Education*, 106, 103463.

- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). “Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki”. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1).
- Önal, A. (2024). “Okul İkliminin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon ve Mesleki Doyum Düzeylerine Etkisi”. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 13(3), 238-249.
- Özdemir, S. M. (2012). “Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları”. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 369-393.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). “İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Öztürk, İ. H. (2011). “Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching”. *International journal of instruction*, 4(2).
- Paköz, A. E. (2020). “Aktör Ağ Teorisi İle Vernakülere Bakmak”. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 9-15.
- Palabıyık, A. (2011). “Pierre Bourdieu sosyolojisinde habitus, sermaye ve alan Üzerine1”. *Liberal düşünce dergisi*, (62), 1-21.
- Parker, G. (2016). “An ecological approach to teacher agency; a theoretical overview”. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*, 13.
- Pham, L. D. (2022). “Is teacher effectiveness stable across school contexts? An examination of teachers who transfer into turnaround schools”. *AERA Open*, 8, 23328584221139763.
- Pişmek, N., Pişmek, Ü., & Çömez, S. A. (2024). “Okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Social mentality and researcher thinkers journal (smart journal)*, 9(75), 4429-4457.
- Porter, L. (2014). “Behaviour in schools: Theory and practice for teachers”. McGraw-Hill Education (UK).
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). “Teacher agency: What is it and why does it matter?”. In *Flip the system* (pp. 134-148). Routledge.
- Rohatgi, A., & Scherer, R. (2020). “Identifying profiles of students’ school climate perceptions using PISA 2015 data”. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 4.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). "The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach". *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). "Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership". *Teaching and teacher education*, 26(5), 1154-1161.
- Rushton, E. A., Dunlop, L., & Atkinson, L. (2025). "Fostering teacher agency in school-based climate change education in England, UK". *The Curriculum Journal*, 36(1), 36-51.
- Sang, G. (2020). Teacher agency. *Encyclopedia of teacher education*, 1-5.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2018). "Formative interventions for expansive learning and transformative agency". In *Cultural-historical activity theory approaches to design-based research* (pp. 113-147). Routledge.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). "How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey". *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). "Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results". *Review of educational research*, 77(4), 454-499.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). "Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout". *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Sørli, M. A., & Torsheim, T. (2011). "Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school". *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 175-191.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). "Professional learning communities: A review of the literature". *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). "Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şahin, Ü., & Türkoğlu, A. (2017). "Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Şen, H., & Turgüter, E. A. (2014). "Anthony giddens'ın sosyolojik teorisinin epistemolojik arka planı". *Sosyoloji Dergisi*, (30), 89-104.

- Şişman, M. (2011). Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okul ve etkili öğretmen. Ankara: Pegem Akademi.
- Taylor, C. (1985). Human agency and language. New York: Cambridge University Press.
- TDK Sözlük, (2024). Öğretmen tanımı. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25.05.2024.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). "A review of school climate research". Review of educational research, 83(3), 357-385.
- Thomos gordon noel burch teacher effectiveness training: the program proven to help teachers bring out the best in students of all ages. Yayın evi Three Rivers Press, 2003
- Tofur, S., & Balıkcı, A. (2018). "Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: ortaokul örneği". Electronic Turkish Studies, 13(11).
- Toğa, İ., & Ozmusul, M. (2022). "İlkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri". Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(Özel Sayı), 146-167.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini-Ikonen, T., Haverinen, K., & Pyhältö, K. (2024). "Professional agency in the classroom and burnout among early career teachers in China". Frontiers in Psychology, 15, 1412446.
- Topuz, M. (2024). Okul öncesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliğine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Tschannen-Moran, M. (2009). "Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust". Educational administration quarterly, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct". Teaching and teacher education, 17(7), 783-805.
- Tuna, F. (2016). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuomela, R. (2013). Cooperation: A philosophical study (Vol. 82). Springer Science & Business Media.
- Türkdoğan, M., & Özgenel, M. (2021). "Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki". E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi.
- Türker, T. (2024). Öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: İzmir Demokrasi Üniversitesi.

- Ucel, E. B., Güneri-Cangarlı, B., Çağlayan, E., & Atabay, G. (2020). "Insights into ethical climate and teacher behavioral outcomes". *Educational Research*, 11(3), 217-230.
- Uzundağ, V., & Ozmusul, M. (2021). "Okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi". *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(1), 1-16.
- Vandenberg, J. (2023). School climate measurement and analysis. Unpublished master's thesis. Sioux Center: Dordt University.
- Vural, N. (2022). Okul iklimi ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yozgat: Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). "School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes". *Educational psychology review*, 28(2), 315-352.
- Welsh, W. N. (2000). "The effects of school climate on school disorder". *Annals, Aapss*, 567.
- Wheelock, M. (2005). "Teacher assessment of school climate and its relationship to years of working with an elementary school administrator". University of South Dakota.
- Wu, X. (2022). "A longitudinal study of EFL teacher agency and sustainable identity development: A positioning theory perspective". *Sustainability*, 15(1), 48.
- Yıldırım, Z., & Göksoy, S. (2024). "Öğretmenlerin okula yönelik tutumları". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 47-63.
- Yılmaz Öztürk, Z. ve Aksoy, M. (2023). "The relationship between classroomteachers' levels of agency and organizational commitment". *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1318-1335.
- Yılmaz, E. N. D., & Kuru, A. Ç. (2021). "An evaluation on habitus in visual arts education". *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 677-697.
- Yılmaz, P. (2019). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi. Master's thesis. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yurtal, F., & Elgit, B. (2022). "Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2275-2296.
- Yüner, B. (2022). "Teachers' professional development needs and barriers: Turkey case". *Kastamonu Education Journal*, 30(1), 1-10.
- Zeichner, K. (2010). "Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education". *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.