



**T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖRGÜT
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
Ramazan BİLGİ**

DİYARBAKIR-2020

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖRGÜT
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE
İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN
Ramazan BİLGİ**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM**

DİYARBAKIR-2020

T.C
DİCLE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DIYARBAKIR

Ramazan BİLGİ tarafından yapılan “Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

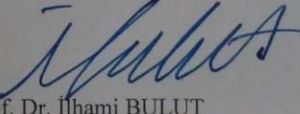
Başkan : Doç. Dr. Çetin TAN

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Üye : Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 14/02/2020

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

26.02.2020


Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ramazan BİLGİ

14/02/2020

ÖNSÖZ

Ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt ikimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları açıklanmıştır; *ikinci bölümde* liderlik stilleri ve örgüt (okul) ikliminin kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. *Üçüncü bölümde* araştırmanın yöntemi ve ardından *dördüncü bölümde* araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar yer almıştır. *Beşinci bölümde* ise araştırmada ortaya çıkan tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırma boyunca birçok kişinin yardım ve desteği alınmıştır. Öncelikle bu çalışmanın gerçekleşmesi için beni cesaretlendiren, tez sürecinin her aşamasında rehberliğini, bilimsel katkısını ve desteğini esirgemeyen, içtenliği ve samimi tavırlarıyla bana yol gösteren ve de en önemlisi başarabilme algısı aşıl原因an değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e, en derin saygı ve şükranlarımı sunarım.

Ayrıca değerli jüri üyelerim Sayın Doç. Dr. Çetin TAN ve Sayın Doç. H. Fazlı ERGÜL hocalarıma da vermiş oldukları desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür ediyorum.

Değerli zamanlarını çalarak ihmal ettiğim kıymetli eşim Leyla OYUR BİLGİ, çocuklarım Renas BİLGİ ve Mustafa Armanç BİLGİ'ye en derin sevgilerimle teşekkür ediyorum.

Son olarak araştırmaya olan ilgi ve katılımlarından dolayı Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan değerli yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ramazan BİLGİ

Diyarbakır, Şubat 2020

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-------------|
| BİLDİRİM | iv |
| ÖNSÖZ | v |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| ÖZET | x |
| ABSTRACT | xii |
| TABLolar LİSTESİ | xiv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvi |
| KISALTMALAR LİSTESİ | xvii |
| BÖLÜM I | 1 |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 7 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 8 |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 9 |
| 1.5. Varsayımlar..... | 9 |
| 1.6. Tanımlar..... | 9 |
| BÖLÜM II | 11 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 11 |
| 2.1. Eğitim Kavramı..... | 11 |
| 2.2. Eğitim Sisteminin Amaçları..... | 13 |
| 2.2.1. Eğitimin Uzak Amaçları..... | 13 |
| 2.2.2. Eğitimin Genel Amaçları..... | 13 |
| 2.2.3. Belli Bir Okulun Amaçları..... | 14 |
| 2.2.4. Bir Disiplinin (Dersin) Amaçları..... | 14 |
| 2.2.5. Bir Konunun (Çalışma Alanının) Amaçları..... | 14 |
| 2.3. Türk Eğitim Sisteminin Yapısı..... | 14 |
| 2.3.1. Örgün Eğitim Kurumları..... | 15 |
| 2.3.2. Yaygın Eğitim kurumları..... | 15 |
| 2.4. Liderlik Kavramı..... | 16 |
| 2.5. Liderliğin Nitelikleri..... | 17 |
| 2.6. Okul Liderliği..... | 18 |
| 2.7. Okul Yöneticisinin Liderlik Rolü..... | 19 |
| 2.7.1. Teknik Roller:..... | 19 |
| 2.7.2. Sembolik Roller:..... | 19 |

| | |
|---|----|
| 2.8. Geleneksel Liderlik Kuramları | 20 |
| 2.8.1. Özellikler Kuramı..... | 20 |
| 2.8.2. Davranışsal Liderlik Kuramı | 21 |
| 2.8.3. Durumsal Liderlik Kuramı | 21 |
| 2.8.4. Yol amaç Kuramı | 22 |
| 2.8.5. Yeni Yaklaşımlar..... | 22 |
| 2.9. Modern Liderlik Kuramları..... | 22 |
| 2.9.1. Dönüşümcü Liderlik..... | 22 |
| 2.9.2. Sürdürümcü Liderlik | 23 |
| 2.9.3. Serbest Bırakıcı (Liberal) Liderlik | 23 |
| 2.9.4. Otokratik Liderlik..... | 24 |
| 2.9.5. Demokratik Liderlik | 24 |
| 2.9.6. Öğretimsel Liderlik | 25 |
| 2.9.7. Kültürel Liderlik..... | 26 |
| 2.9.8. Vizyoner Liderlik | 26 |
| 2.9.9. Etik Liderlik | 26 |
| 2.9.10. Hizmetkar Liderlik | 26 |
| 2.9.11. Moral Liderlik | 27 |
| 2.9.12. Süper Liderlik..... | 27 |
| 2.9.13. Takım Liderliği | 27 |
| 2.9.14. Kalite Liderliği | 28 |
| 2.9.15. Karizmatik Liderlik | 28 |
| 2.10. Yönetim ve Yöneticilik..... | 28 |
| 2.10.1. Yönetim Kavramı..... | 29 |
| 2.10.2. Yöneticilik Kavramı..... | 29 |
| 2.11. Yönetim süreçleri..... | 30 |
| 2.11.1. Karar..... | 30 |
| 2.11.2. Planlama | 31 |
| 2.11.3. Örgütlenme..... | 31 |
| 2.11.4. İletişim (Haberleşme)..... | 31 |
| 2.11.5. Etki | 32 |
| 2.11.6. Koordinasyon | 32 |
| 2.11.7. Değerlendirme..... | 32 |
| 2.12. Okul (Eğitim) Yöneticiliği..... | 33 |
| 2.13. Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim | 34 |
| 2.14. Liderlik İle Yöneticilik Arasındaki Farklar | 36 |
| 2.15. İklim Kavramı..... | 37 |
| 2.16. Okul İklimi..... | 38 |
| 2.16.1. Açık İklim: | 39 |
| 2.16.2. Bağımsız İklim: | 39 |
| 2.16.3. Kontrollü İklim:..... | 39 |
| 2.16.4. Samimi İklim:..... | 39 |
| 2.16.5. Babacan İklim: | 39 |
| 2.16.6. Kapalı İklim: | 39 |
| 2.17. Etkili Okul İklimi..... | 40 |

| | |
|--|-----------|
| 2.18. Etkili Okul İkliminin Boyutları..... | 42 |
| 2.18.1. Eğitim-Öğretim Ortamı | 42 |
| 2.18.2. Okul Yöneticisinin Liderlik Özelliği ve İletişim Yeteneği | 42 |
| 2.18.3. Nitelikli Öğretmen ve Özellikleri..... | 43 |
| 2.18.4. Güçlü Okul Kültürü..... | 43 |
| 2.18.5. Okul-Veli İlişkileri | 43 |
| 2.18.6. Okul Yönetiminin Pozitif İlişkileri | 43 |
| 2.18.7. Öğrenci Özellikleri..... | 43 |
| 2.18.8. Okulun Müfredatı..... | 44 |
| 2.19. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modeller | 44 |
| 2.19.1 Amaç Modeli..... | 44 |
| 2.19.2. Kaynak-Girdi Modeli | 45 |
| 2.19.3. Süreç Modeli | 45 |
| 2.19.4. Doyum Modeli | 45 |
| 2.19.5. Meşruiyet Modeli | 45 |
| 2.19.6. Örgütsel Öğrenme Modeli..... | 46 |
| 2.19.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli..... | 46 |
| 2.19.8. Etkisizlik Modeli..... | 46 |
| 2.20. Okul İkliminin Boyutları | 46 |
| 2.20.1. Okul İklimi ve Yönetici Davranışları..... | 47 |
| 2.20.2. Okul İklimi ve Öğretmen Davranışları..... | 47 |
| 2.21. Liderlik ve Okul İklimi Arasındaki İlişki | 48 |
| 2.22. İlgili Araştırmalar | 49 |
| 2.22.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... | 49 |
| 2.22.1.1. Liderlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar | 49 |
| 2.22.1.2.Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar | 52 |
| 2.22.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 54 |
| 2.22.2.1. Liderlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar | 54 |
| 2.22.2.2. Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar | 55 |
| BÖLÜM III | 58 |
| YÖNTEM | 58 |
| 3.1. Araştırma Modeli..... | 58 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 58 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 61 |
| 3.3.1. Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği (OMLSÖ)..... | 61 |
| 3.3.2. Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)..... | 62 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 64 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 64 |
| BÖLÜM IV..... | 66 |
| BULGULAR | 66 |
| 4.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Genel Algılarına İlişkin Bulgular | 66 |
| 4.1.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Boyutlar | |

| | |
|---|------------|
| Temelinde Genel Algılarına Ait Bulgular | 66 |
| 4.1.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Ölçek Maddelerine Göre Karşılaştırılması | 67 |
| 4.2. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular | 69 |
| 4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular..... | 69 |
| 4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Bulgular..... | 70 |
| 4.2.3. Branş Değişkenine Göre Bulgular..... | 71 |
| 4.2.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular | 72 |
| 4.2.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular | 74 |
| 4.2.6. Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulgular..... | 75 |
| 4.2.7. Okulda Görev Yapan Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Bulgular ... | 76 |
| 4.2.8. Okulda Öğrenim Gören Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bulgular... 78 | |
| 4.3. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Genel Algıları | 79 |
| 4.3.1. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Boyutlar Temelinde Genel Algılarına Ait Bulgular..... | 79 |
| 4.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel İklimine Yönelik Algılarının Ölçek Maddelerine Göre Karşılaştırılması | 80 |
| 4.4. Öğretmenlerin Demografik Değişkenler Temelinde Örgüt İklimine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular..... | 83 |
| 4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular..... | 83 |
| 4.4.2. Yaş Değişkenine Göre Bulgular..... | 84 |
| 4.4.3. Branş Değişkenine Göre Bulgular..... | 85 |
| 4.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular | 86 |
| 4.4.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular | 88 |
| 4.4.6. Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulgular..... | 89 |
| 4.4.7. Okulda Görev Yapan Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Bulgular ... | 90 |
| 4.4.8. Okulda Öğrenim Gören Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bulgular... 92 | |
| 4.5. Örgütsel İklimin Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 94 |
| BÖLÜM V | 96 |
| TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 96 |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç | 96 |
| 5.1.1. Liderlik Stillerine İlişkin Tartışma ve Sonuç | 96 |
| 5.1.2. Örgütsel İklimine İlişkin Tartışma ve Sonuç | 101 |
| 5.1.3. Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışmalar | 107 |
| 5.2. Öneriler | 109 |
| 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler | 109 |
| 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler | 110 |
| KAYNAKÇA..... | 111 |
| EKLER | 126 |
| ÖZGEÇMİŞ | 138 |

ÖZET

ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Ramazan BİLGİ

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Yüksek Lisans Tezi, 155 sayfa, Şubat 2020

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Bu araştırmanın temel amacı, Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin algıları temelinde, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stillerinin örgüt iklimine olan etkisini incelemektir. Betimsel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Diyarbakır ili merkez ilçelerinde 57 ortaokul bulunmakta ve bu okullarda toplam 3315 öğretmen görev yapmaktadır. Evren çok geniş olduğundan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla resmi 21 ortaokulda görev yapan 450 öğretmene ölçek dağıtılmış, geri dönen 416 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğinde, 35 madde ve “Dönüşümcü liderlik, Serbest bırakıcı liderlik, Sürdürümcü liderlik” olmak üzere 3 alt boyut yer almaktadır. Okul İklimi Ölçeğinde ise 23 madde ve “Demokratiklik ve okula adanma, Liderlik ve etkileşim, Başarı etkenleri, Samimiyet, Çatışma” olmak üzere 5 alt boyut yer almaktadır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; (Bağımsız) Örneklem için t testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek

amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda branş öğretmenlerinin, yöneticilerin liderlik stilleri düzeyine ilişkin genel algılarında “Öğretmenler, müdürlerinin en çok *dönüşümcü liderlik* stiline yönelik davranışları sergilediklerini düşünürken, ardından *sürdürümcü liderlik* stiline yönelik davranışları sergilediklerini, en az ise *serbest bırakıcı liderlik* stiline yönelik davranışları sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.” Branş öğretmenlerinin, okul iklimine ilişkin genel algılarında ise, “Öğretmenlerin *başarı etkenleri* boyutundaki algılarının en yüksek düzeyde olduğu, buna karşılık *çatışma* boyutundaki algılarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara yönelik algılarının ise azalan bir sırada sırasıyla; *demokratiklik ve okula adanma, samimiyet ve liderlik ve etkileşim* şeklinde olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Liderlik, Örgüt İklimi, Yönetici, Öğretmen.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP STYLES AND ORGANIZATIONAL CLIMATE OF SECONDARY SCHOOL ADMINISTRATORS ACCORDING TO TEACHER PERCEPTIONS

Ramazan BİLGİ

Dicle University

Institute of Education Sciences

Education Administration Supervision Planning and Economy Department

Master Thesis, 155 pages, Feb 2020

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

The main purpose of this study is to examine the effects of leadership styles of school administrators on organizational climate, based on the opinions of the branch teachers working in secondary schools in the central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir). In the research designed as a descriptive study, the relational screening model was used. The research consists of branch teachers working in official secondary schools in the central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) in the 2018-2019 academic year. There are 57 secondary schools in the central districts of Diyarbakır and 3315 teachers work in these schools. Since the content of the study is very large, sampling method was used by using stratified sampling method. For this purpose, the scale was distributed to 450 teachers working in 21 formal secondary schools and the returned 416 scales were taken into consideration. "School Principals Leadership Style Scale" and "School Climate Scale" were used as data collection tools. School Principals Leadership Style Scale includes 35 items and 3 sub-dimensions: "Transformational leadership, Releasing leadership, Sustainable leadership". On the School Climate Scale, there are 23 items and 5 sub-dimensions including "Democracy and commitment to school, Leadership and interaction, Success factors, Sincerity, Conflict". The data obtained in the study were analyzed with SPSS package program. In the analysis of the data; (Independent) T test, One-way variance analysis (ANOVA), Tukey test, Kruskal Wallis-H test, Mann-Whitney U test were used for samples. In addition, Multiple Linear Regression Analysis was conducted to determine the predictive levels of independent variables.

As a result of the research, it is understood that the branch teachers, in their general opinions about the level of leadership styles of the managers, "While teachers think that their principals exhibit the behaviours towards the most transformational leadership style, they think that they exhibit the behaviours towards the sustained leadership style and at least the behaviours towards the liberating leadership style." In the general opinions of the branch teachers about the school climate, it is observed that the perceptions of the teachers about the success factors are at the highest level, whereas their perceptions about the conflict level are at the lowest level. Their perceptions about other dimensions respectively are in descending order; democracy and dedication to school, sincerity and leadership and interaction.

Keywords: Education, Leadership, Organizational Climate, Manager, Teacher.

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri | 60 |
| Tablo 2. Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları | 62 |
| Tablo 3. Okul İklimi Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları | 63 |
| Tablo 4. Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı | 65 |
| Tablo 5. Okul İklimi Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı | 65 |
| Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Genel Algılarına Ait Betimsel İstatistikler | 67 |
| Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Ölçek Maddelerine Göre Betimsel İstatistikleri | 68 |
| Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 70 |
| Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 71 |
| Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 72 |
| Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması..... | 73 |
| Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması..... | 75 |
| Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 76 |
| Tablo 14. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması..... | 77 |
| Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması..... | 78 |
| Tablo 16. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Genel Algılarına Ait Betimsel İstatistikler | 80 |

| | |
|--|----|
| Tablo 17. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Ölçek Maddelerine Göre Betimsel İstatistikleri | 81 |
| Tablo 18. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 84 |
| Tablo 19. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 85 |
| Tablo 20. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 86 |
| Tablo 21. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 87 |
| Tablo 22. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 88 |
| Tablo 23. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 90 |
| Tablo 24. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 91 |
| Tablo 25. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 92 |
| Tablo 26. Örgütsel İklimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları..... | 95 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1. Eğitim Sisteminin Amaçları | 13 |
| Şekil 2. Türk Eğitim Sistemi'nin Yapısı..... | 15 |
| Şekil 3. Geleneksel Liderlik Kuramları | 20 |
| Şekil 4. Modern Liderlik Kuramları | 25 |
| Şekil 5. Okul İklimi Modelleri..... | 39 |
| Şekil 6. Etkili Okul İkliminin Boyutları | 42 |
| Şekil 7. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modeller | 44 |
| Şekil 8. Okul İkliminin Boyutları | 47 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|-------------|-----------------------|
| n | : Ölçüm Sayısı |
| % | : Yüzde Değer |
| \bar{x} | : Aritmetik Ortalama |
| SS | : Standart Sapma |
| SD | : Serbestlik Derecesi |
| F | : Varyans |
| p | : Anlamlılık Düzeyi |
| Akt. | : Aktaran |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Yeni şeyler öğrenme, keşfetme ve var olanı değiştirme isteği insanoğlunun en eski merakıdır. Bu merak ve arzu sistematik ve düzenli bilgi birikimi çabasını da beraberinde getirmiş olup yeni bir düşüncenin doğmasına sebep olmuştur: öğrenilen yeni bir durumun diğer bireylere de aktarılması fikri... Evet, eğitime ve eğitilme ihtiyacı uzun yıllardan beri insanoğlunun ilgisini çeken ve zihnini meşgul eden bir düşüncedir.

İnsan eğitime ve eğitilmeye ihtiyaç duyan tek varlıktır. Bu ihtiyacını karşılarken de uzun zaman dilimlerine gereksinim duyar. Çünkü eğitimde başarı her zaman sistematik bir sürece tabidir. Bu yüzdendir ki sabır, metanet, süreç ve diyalog eğitimin en önemli araçları olarak karşımıza çıkmaktadır (Çağlayan, 2006).

Eğitim sözcüğünün kökeni olan “*education*” Latince bir kelime olup “*educare*” ve “*educere*” sözcüklerine karşılık gelir. Anlamı ise “*talim ettirmek*”tir. Türkçe’de ise eğitim kavramı maarif, tedrisat, talim ve terbiye gibi sözcüklere karşılık gelmektedir (Başaran, 1984, Akt. Yayla, 2005). Eğitim, insanın doğumuyla beraber sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkaran, onların gelişmesini sağlayan ve bu özelliklerini geleceğe aktararak kişilik kazanma sürecidir (Çağlayan, 2006). Literatürde en çok kullanılan ve bilinen eğitim tanımları ise şöyledir: a) genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci, b) bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci, c) bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 2012; Ertürk,1973, Akt. Yıldırım, 2012; Ilgar, 2005; Şişman, 2011).

Evrensel bir olgu olan eğitim, insanla beraber var olmuştur. Çünkü bireysel ve

toplumsal özelliklerin yanında, adalet, eşitlik, özgürlük, dürüstlük gibi temel insani değerler de eğitim vasıtasıyla kazanılır (Yıldırım, 2012). Eğitimin temel malzemesi insandır. Çünkü eğitim, sadece insana has ve insana yönelik bir faaliyettir (Ilgar, 2005). Eğitim, günümüzde oldukça dar ve yetersiz denilebilecek şekilde sadece öğretim anlamıyla kullanılmaktadır. Oysa gerçek manada eğitim, verilen ve verilmek istenen eğitim faaliyetlerinin gerçek yaşam durumlarıyla uyumlu olmasıdır. Çünkü salt kuramsal bilgi yetersiz olduğu gibi kalıcı da değildir (Kayaalp, 2006). Bir başka ifadeyle eğitim, birbirini izleyen dinamik faaliyetleri kapsayan uzun soluklu bir süreçtir (Çelik, 2011).

Toplumsal, ekonomik, bilimsel, kültürel kısacası kalkınmanın, yükselmenin ve de gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşmanın tek yolu eğitimidir. Eğitim hızla artan bilginin hem nedeni hem de sonucudur (Ilgar, 2005). Eğitime yeteri kadar önem veren toplumlar, geleceği ile güçlü bir bağ kurabilir. Çünkü var olan toplumsal değerlerin gelecek nesillere aktarılması ancak eğitimle mümkündür. Eğitim insana belirli bir kişilik ve kimlik kazandırır yani insanı yetiştirir. Tüm toplumlar için en değerli varlık olan çocuklar, sahip olmaları gereken bilgi ve becerinin yanında adalet, ahlak, hukuk, yönetim gibi toplumsal değerleri eğitimle kazanırlar. Kazanılan bu davranışların kalıcı bir iz bırakması ise erken dönemlerde başlayan bir eğitimle mümkündür (Çağlayan, 2006).

Yönetim, bir planlama, organize etme, liderlik etme, örgüt amaçlarını gerçekleştirme adına diğer örgütsel kaynakları kullanma süreci olarak tanımlanır. Başka bir deyişle yönetim alınan bir kararı uygulama şeklidir. Dolayısıyla bütün örgütsel faaliyetler yönetim uygulamalarıyla gerçekleşmektedir (Akan, Yıldırım, Yalçın, 2014; Ilgar, 2005).

Geçmiş insanlık tarihi kadar köklü olan yönetim, İkinci Dünya Savaşı döneminde bir disiplin olarak kabul edilmiştir. Bu dönemle beraber yönetim, en hızlı gelişen disiplin alanı olmayı başarmıştır. Bilim ve teknolojiye ileri adımlar atıldığı gibi yönetim anlayışında da bir takım köklü değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Bunlardan en önemli onları işleyiş, yapı ve yöneticilerden beklenen rollerdir. Yönetici rollerindeki değişim beraberinde liderlik kavramını ortaya çıkarmıştır. Çünkü lider davranışlar sergileyebilen yöneticilerin olduğu örgütler başarıya ulaşabilir (Akan, Yıldırım, Yalçın, 2014).

Eğitim ile yönetim arasındaki ilişki son derece önemlidir. İŞletme yönetimi ile eğitim yönetimi birbirinden oldukça farklı alanlardır. Çünkü eğitim örgütlerinin ürünü mal veya hizmet olmayıp, insan unsurudur. Bu bağlamda eğitim yönetimleri diğer örgüt yönetimlerinden farklıdır (elik, 2000).

Eğitim yönetimi kavramının geçmişi yakın tarihe dayanmaktadır. Eğitim yönetimine kurumsal bir bakış getirilmesi konusu, XX. yüzyıl baŐlarında olmuştur. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen bir uygulama alanı olup yönetim alanında yeni bir dal olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda kamu yönetiminin bir parçası olan eğitim yönetimi, eğitim yöneticilerinin önderliğinde eğitim faaliyetlerinin kalitesinin yükseltilmesini amaçlamaktadır (Taşer, 2017; Yıldırım, 2012).

Önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşmak için, bireyleri sistematik ve işbirliği ile yönlendirme ya da yönetme eylemini yapan kiŐilere yönetici denir. Ancak bu tanım yöneticiyi tam anlamıyla tanımlayamamaktadır. Çünkü yönetim eyleminin temel öğeleri sadece insan değildir. İnsan dışında örgütün maddi kaynakları ve zaman yönetimini de eklemek gerekir (Erdoğan, 2014).

Lider, yönetici kavramından bazı yönleriyle daha üstün özelliklere sahiptir. En önemli farklardan biri liderin üstün etkileme gücüdür. Başka bir ifadeyle lider, kendine has farklı yöntemlerle, gerektiğinde amaçları geliŐtirebilme ya da deđiŐtirebilme yeteneğine sahiptir.... (Erdoğan, 2014). Liderliğin farklı özelliklerini ön plana çıkaran birden fazla tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamalarda karşımıza en çok çıkan zelikler, kişilik özellikleri, belli bir makamın niteliği ve davranış çeŐididir. Hepsinin ortak vurgusu ise liderliğin bireyleri etkileme gücüdür (elik, 2011).

Bir rgt olan okulun en önemli ve açık özelliği her yönüyle topluma ait olan insan hammaddesini iŐlemesidir. Bu da okulun birey odaklı bir örgüt olmasını kaçınılmaz kılar. (Bursalıoğlu, 2011). Benzer Şekilde okul, halka en açık ve halk ile en fazla ilişkisi olan sosyal kurum olduğundan eğitim sisteminin en stratejik parçasını oluşturur (Yıldırım, 2012). Dolayısıyla okulu sadece bir boyutuyla değerlendirmek mümkün değildir. Uzmanlar okulun boyutlarını iki bölüme ayırmaktadırlar. Birincisi yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutlar ikincisi sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik boyutlardır. Buradan hareketle okulu, girdi-iŐleme-çıktı süreçlerinden oluşan bir açık sistem olarak tanımlayabiliriz (Şişman, 2011).

Ulus devletlerin kurulmasıyla birlikte günümüz modern halini alan okulların tarihi geçmişi oldukça eskiye dayanır. Toplumsal bir birim olan okullar, yapı, amaç ve işlevleri bakımından sürekli değişime uğrayarak günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Bunun temel sebebini ulusallaşmaya ve sanayileşmeye bağlamak pek de yanlış olmayacaktır. Çünkü bu etkenler okula, gerek sosyal alanlarda gerekse iş yaşamında, artan bürokrasiyle beraber yeni görevler eklenmesine sebep olmuştur. “Öğrenmenin gerçekleştiği yer” olarak son halini alan okul tanımı en yaygın tanım olarak günümüzde kullanılmaktadır. (Şişman, 2011). Okul, diğer kurumlardan farklı ve özgün bir örgütsel yapıdır. Yasaların verdiği izin ve toplumsal onayla tüm vatandaşlara eğitim sunma sorumluluğunu üstlenmiştir (Yıldırım, 2012).

Örgüt, insanlardan oluşan sosyal bir sistem ve yaşam birimidir. Dolayısıyla her örgütün diğerlerinden farklı bir ortak kültürü olmalıdır (Şişman, 2011). Bu bağlamda örgütsel yapıdan söz edebilmek için, örgütte bulunan bireyler ile birimler arasında iletişim kanallarının açık olması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Dolayısıyla örgütün başarısı bu iletişim kanallarının doğru ve sağlıklı işleyişine bağlıdır (Erdoğan, 2014). Zaten sistemli bir iletişim olmadan verimli bir koordinasyon sağlanamaz. Karar, iletişim ve denge bu iletişim sisteminin en önemli üç parçasını oluşturur (Bursalıoğlu, 2011).

Yönetim, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için insan ve diğer kaynakları en etkili ve düzenli bir şekilde sağlayan ve kullanımını koordine eden, ona çevresi ile dinamik bir denge halinde olmasını sağlayan bir süreçtir (İlgar, 2005; Yıldırım, 2012). Yönetim kavramı, sahip olduğu ilkeler ve teknikler bakımından geneldir. Çünkü, belli amaçları olan, sistematik süreçlerden geçerek oluşan ürünler ve bunların kontrol edilmesi yönetim kavramının konusudur (Erdoğan, 2014). Bir başka ifadeyle yönetim, örgüt tarafından daha önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için, örgüte ait madde ve insan kaynaklarını yönlendirir, kullanır ve kontrol eder (Bursalıoğlu, 2011). Bu amaçları (süreçleri) eğitim kurumlarına da uyarlamak mümkündür. Yani okullar da, belirli amaçlara ulaşmak adına birtakım sistematik süreçlerden oluşan bir yapıya sahiptir (Erdoğan, 2014).

Yönetim denilince akla ilk gelen ve de güven olgusuyla birlikte tartışılan konulardan biri de örgüt iklimidir. Örgüt iklimi, genel olarak bir örgütteki duygu ve düşüncelerdir. Bir başka ifadeyle örgüt iklimi, çalışanların örgütteki dolaylı ya da

doğrudan oluşturdukları genel havadır diyebiliriz (Canlı, 2016). Okul iklimi ise, okulda var olan yaşamın niteliği, çalışanlar arasındaki etkileşim gibi anlamlar taşır. Yani okul içindeki tüm paydaşların davranışlarını etkileyen okul içi özelliklerin bütünüdür (Hoy ve Misket, 1996; Akt. Şişman, 2011).

Tüm örgütlerde olduğu gibi okul yöneticisi olan müdürlerin de başarılı olabilmesi ancak, beraber çalıştığı bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlıdır. Çünkü yönetimde örgütün önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi büyük ölçüde astlarla kurulan iyi ilişkiler belirler (Erdoğan, 2014). Bir başka ifadeyle çalıştıkları okulda tüm paydaşlarla yeterli düzeyde iletişim kuramayan okul yöneticileri, en yetenekli öğretmenlerle çalışsa bile örgüt istenilen başarıyı yakalayamayacaktır (Yıldırım, 2012).

Örgüt ikliminin pozitif bir yapıya kavuşmasını sağlayan ancak ve sadece “güven” olgusudur. Çünkü güven duygusunun yüksek olduğu örgütlerde olumlu örgüt iklimi oluşmakta ve çalışanlar da bundan pozitif etkilenecek motivasyonlarının yükseldiği görülmektedir. Bunun sonucunda da iş görenlerin (okulda öğretmenlerin) iş doyumunu ve örgüte karşı bağlılıkları sağlanarak performanslarında ciddi manada artış sağlanacaktır. Böylece örgüt, amaç ve hedeflerini gerçekleştirme adına önemli bir güce kavuşacaktır (Canlı, 2016).

Klasik tanımlarda okulda otoriteyi temsil eden okul müdürleri, modern anlamda ise bir eğitim ve öğretim lideri olarak kabul edilir. Bir başka ifadeyle okul yöneticisi, geleneksel anlamda bir otorite iken, çağdaş anlamda ise bir eğitim ve öğretim lideridir (Şişman, 2011). Okul ikliminin şekillenmesini sağlayan en önemli aktör, aynı zamanda liderlik vasıfları da taşıyan okul müdürüdür. Çünkü okul müdürlerinin liderlik özellikleri okuldaki tüm iş görenleri etkileyen en etkin güçtür. Liderlik davranışlarıyla olumlu bir okul iklimi oluşturabilen yöneticilerin başarılı olmaları kaçınılmazdır (Şentürk ve Sağnak, 2012). Bu iklimi oluşturmanın ilk adımı informal bir ortam içinde çalışmak, iletişim ve davranış bilimlerinde yeterince donanımlı olmak gelir (Bursalıoğlu, 2011). Başka bir ifadeyle eğitim yöneticisi olan okul müdürleri, her şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır (Ilgar, 2005).

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stilleri ile ilgili çok sayıda bilimsel araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda okul yöneticilerinin liderlik özellikleri sergilemelerinin öneminden oldukça bahsedildiği görülmüştür (Biçer, 2015; Karaman, 2008; Kırca, 2015; Şişik,

2015; Yenel, 2016). Farklı çalışmalarda ise liderlik tarzları farklı yansımaları ve yöneticinin kişilik özellikleriyle ilişkisi konusu ele alınmıştır (Bass, 1985; Boyraz, 2018; Çelik, 1998; Çemberci, 2003; Çetin, 2010; Doğan, 2010; Kılınçarslan, 2013; Korkmaz, 2005, 2006, 2007; Kulu, 2008; Kurtuldu, 2007; Özmantar & Uzun, 2008; Yersel, 2016). Çalışmalar ışığında her yöneticinin liderlik davranışları sergileyemedikleri vurgulanmış, bazı yöneticilerin ise istenilen seviyede liderlik becerilerine sahip olmadıkları belirtilmiştir. Eğitim kalitesinin artırılmasında ve etkili okul kültürü oluşmasında örgüt iklimi büyük önem taşımaktadır (Şenel & Buluç, 2016; Şişman, 2011). Örgüt iklimi kavramı pek çok farklı örgütlerde araştırılmış bir konu olup eğitim örgütlerinde okul iklimi şeklinde ifade edilmektedir (Cemaloğlu & Kılınç, 2012; Cemaloğlu, 2007; Şahin, 2004; Şentürk & Saġnak, 2012; Korkmaz, 2007; Korkmaz, 2008; Yılmaz & Altınkurt, 2013.). Yapılan araştırmalarda okul iklimi farklı değişkenler açısından irdelenmiştir (Bozdoġan & Saġnak, 2011; Çağlar, 2011; Korkmaz, 2011; Sezgin & Kılınç, 2011; Sezgin, 2010). Bilimsel araştırma ve çalışmalardan elde edilen ortak bulgular ışığında örgüt yani okul ikliminin; eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimliliği, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, öğrencilerin akademik başarısı ve çalışanların performanslarıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Bektaş, Coğaltay & Sökmen, 2014; Buluç, 2012; Madenoğlu, Uysal, Sarier & Banoğlu, 2014; Memdühoğlu & Zengin, 2011; Uğurlu & Üstüner, 2011).

Araştırma kapsamında ulaşılabilen kaynaklardan, okullardaki yönetsel ve örgütsel süreçlerin temel yapı taşı olan yöneticilerin liderlik özelliklerinin okul iklimine ilişkisini ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır. Örgütsel iklimin içsel faktörleri ve öğretmen davranışlarıyla ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar (Cemaloğlu & Kılınç, 2012; Helvacı, 2010; Kılınçarslan, 2013; Şişik, 2015; Uzun, 2008) olduğu gibi, yönetici davranışlarının doğrudan ya da dolaylı etkisinin de araştırıldığı çalışmalara (Akan & Yalçın, 2015; Avcı, 2015; Çağlar, Yakut & Karadağ, 2005; Cemaloğlu, 2007; Çelik & Eryılmaz, 2006; Okçu, 2014; Oğuz, 2011; Özmantar & Çetin, 2010; Şen & Ateşoğlu, 2017) yer verilmiştir. Bu çalışmada resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stillerine ilişkin algılarının örgüt iklimine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Genel itibariyle örgüt ikliminin yönetici davranışlarıyla şekillendiği tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin hangi düzeyde oldukları, eksik

yönlerinin neler olduğu, gerçek lider-yöneticinin sahip olması gereken davranışsal ve bilişsel özelliklerin nitelikleri ile okul iklimi arasındaki ilişki ve liderlik potansiyellerinin ortaya çıkarılması adına yapılması gereken temel değişimler gelecek adına okul örgütlerinin kalitesini arttırmaya yönelik hayati önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin algıları temelinde, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stillerinin örgüt iklimine olan etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özelliklerine ilişkin algı düzeyleri arasında;

- a. Cinsiyet,
- b. Yaş,
- c. Branş,
- d. Mesleki kıdem,
- e. Öğrenim durumu,
- f. Müdürle birlikte çalışılan süre,
- g. Toplam öğretmen sayısı,
- h. Toplam öğrenci sayısı, değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, okul iklimine ilişkin algıları nasıldır?

4. Resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, okul iklimine ilişkin algıları arasında;

- a. Cinsiyet,
- b. Yaş,
- c. Branş,
- d. Mesleki kıdem,

- e. Öğrenim durumu,
- f. Müdürle birlikte çalışılan süre,
- g. Toplam öğretmen sayısı,
- h. Toplam öğrenci sayısı, değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları ile okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

6. Branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stillerine ilişkin algıları, okul iklimine ilişkin algılarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında en önemli ve belirleyici faktörlerin başında liderlik, örgüt kültürü ve çalışan davranışları gelmektedir. Liderlik bir örgüt için, işletim sistemi gibidir. Örgütün kaderi adeta liderinin ellerinden yazılmaktadır.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin yani okulların amacı da insan ve madde kaynaklarını sağlıklı ve verimli bir biçimde kullanarak amacına ulaşmaktır. Eğitim örgütlerinin lideri kabul edilen okul yöneticilerinin bu amaçları gerçekleştirmesinde kişilik özelliklerinin yanı sıra, liderlik özellikleri de önem arz etmektedir.

Bu araştırma, eğitim kurumlarında okul-yönetici-çalışan odaklı etkileşim konusudur. Bu nedenle, araştırma sonunda elde edilen bulgularla, eğitim kurumlarındaki bu üç öğenin etkileşiminin olası sonuçları ortaya koyulacak ve elde edilen olası sorunlara dair çeşitli öneriler geliştirilecektir. Ayrıca ortaya konulan sonuçlarla örgütsel davranış profilleri, nedenleri ve etkileri tespit edilebilecektir. Dolayısıyla araştırma, okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgüt iklimine etkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi ve etki derecesini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin saptanmasıyla, liderlik davranışını yeterli düzeyde yerine getiremeyen okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunların yaşandığı okullarda, öğretmenlerde ve diğer paydaşlarda görülen sorunlar analiz edilebilecektir.

Araştırmanın sonuçlarıyla, yöneticiler tarafından hangi liderlik stillerinin daha çok tercih edildiği, örgüt üzerindeki etkileri ve öğretmenlerin bu konudaki yaklaşımları,

tepkileri belirlemek amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerde yöneticilerin sergiledikleri liderlik tarzlarına dair farkındalık yaratılması hedeflenmektedir.

Araştırma sonunda resmi ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin (müdürler) sahip oldukları liderlik stillerinin örgüt iklimine olan etkisinin ortaokul branş öğretmenlerinin algılarına göre bilimsel açıdan incelenmesi alana ilişkin araştırmalara ve eğitimcilere önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) 21 resmi ortaokulda görev yapan toplam 416 öğretmen ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın bulguları, ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerine uygulanan ölçek maddeleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri, ölçekleri yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

2. Resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri, ölçek uygulamalarına gönüllü olarak katılmışlardır.

1.6. Tanımlar

Yönetim: Başkalarını etkilemek ve başkaları ile işbirliği yaparak belirli amaç ya da hedeflerin gerçekleşmesi için yürütülen faaliyetlerin bütünü. Eğitim kurumunu milli eğitim amaçlarına yönelik yaşatma, öğretim ve kişilik hizmetlerini eşgüdümleme ve yürütme uygulama etkinliklerinin tümü (Güneş, 2015).

Eğitim Yöneticisi: Çeşitli eğitim kurumlarında görev alan ve bulunduğu kurumda eğitim sisteminin amaçlarını uygulamaya çalışan kişi veya kişiler. Okulu ya da herhangi bir eğitim örgütünü eğitim amaçları doğrultusunda yöneten kişi, eğitim görevlisi (Güneş, 2015).

Lider: Bireyleri önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda, etkileme gücünü kullanarak, birleştirebilen ve yönlendiren kişidir (Eren, 2012). Bir başka ifadeyle,

kişiler arası ve örgüt seviyesinde sorunları çözüme yeteneği olan kişiler olarak da tanımlanabilir (Yersel, 2016).

Yönetici: Bir örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için, mevcut örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan ve işleten kişi (Güneş, 2015). Bir grup insanı önceden belirlenen amaçlara ulaştırmak için koordinasyon ve işbirliği içinde çalıştıran kişidir (Paşaoğlu, 2013).

Örgüt İklimi: Toplumu oluşturan fertler ve gruplar arası etkileşim sonucunda meydana gelen örgüt iklimi (Bursalıoğlu, 2013), örgüte özel kimlik kazandıran, örgüt içindeki herkes tarafından algılanan ve tüm paydaşların düşünce ve davranışına etkide bulunan kişisel, örgütsel ve toplumsal özellikler bütünü olarak ifade edilebilir (Arslan, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; liderlik, liderlik kuramları, liderlik stilleri ile örgüt ve örgüt iklimi kavramlarının tanımı yapılmış ve bunların kavramsal gelişimleri incelenmiştir. Ardından yöneticilerin liderlik stilleri ve bu stillerin örgüt iklimine olan etkisi ile ilgili kuramsal açıklamalar ve yurt içi ile yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim kavramı toplumu oluşturan tüm bireylerin ortak konusudur. Çünkü her birey dolaylı ya da doğrudan eğitim sürecinin içinde yer alır (Gürsel & Sünbül, 2014). Daha genel bir ifadeyle eğitim, toplumsal bir kurum olup topluma mal olmuştur (Gürsel, 1997). Yani eğitim, toplumsallaşmanın, her türlü kültürel kazanımlara katılmanın yani kültürleşmenin başlıca unsurlarından birisi olarak görülebilir. Doğal olarak eğitim süreci, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanı sıra toplumun da değer yargılarını doğrudan etkileyen bir güce sahiptir. İnsanlığın geleceğini eğitimin belirleyeceği savı, tüm dünya tarafından kabul edilen bir görüşür (Akday, Canbulat, Dal ve diğ., 2016).

Eğitim denildiğinde ilk akla gelenler gençler ve çocuklardır. Çünkü eğitimin merkezinde her zaman genç bireyler bulunmaktadır (Güven, 2010). O halde bireyin bakış açısıyla bakarsak eğitim, bireylerin kazandıkları bilgiyi nerede, ne zaman ve neden kullanacağını farkına varması olarak değerlendirilebiliriz (Özgener, 1998). Bireyler kendilerini ve dünyayı tanımada eğitimi bir araç olarak kullanırlar. Çünkü hangi toplumda yaşanırsa yaşanılsın eğitimin sadece tek stratejik amacı vardır: birey ve toplumu uyumlu hale getirmek (Şişman, 2018). Çünkü kendini, yaşadığı toplumu ve nihayetinde dünyayı tanıyan bireyler daha yaratıcı düşünme yetisine sahip olurlar. Toplum yararına yeni değerler ve düşünceler sadece yaratıcı bireyler tarafından üretilebilir (Akday, Canbulat, Dal ve diğ., 2016).

Dünyadaki eğitime baktığımızda, bireylerin kişisel gelişiminde, toplumların kalkınmalarında eğitim faktörünün önemi son yıllarda daha iyi kavranılmıştır. Öyle ki yüz

yıllar boyunca eğitim, sadece belli bir kesim (zenginler, soylular, yöneticiler vs.) için verilen özel bir ihtiyaçtı. Bir başka ifadeyle eğitim topluma seçkin ve özel kişiler yetiştirmek için kullanılıyordu. Osmanlı'da İkinci Mahmut'la birlikte eğitim bir hak olabileceği görüşü savunulmuş ve yaygınlaştırılmıştır. Türkiye ise, 10 Aralık 1948 yılında Paris'te toplanan Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu'nun, 30 maddelik bildirgesine imza atarak eğitim hakkını ilk defa kabul etmiştir. 1961 ve 1982 Anayasalarında yer alan *eğitim hakkı* ilk kez anayasal güvence altına alınmıştır (Başaran, 1983). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın Eğitim ve Öğretim Hakkı ve Ödevi başlığı altındaki 42. Maddesi şöyle yazmaktadır:

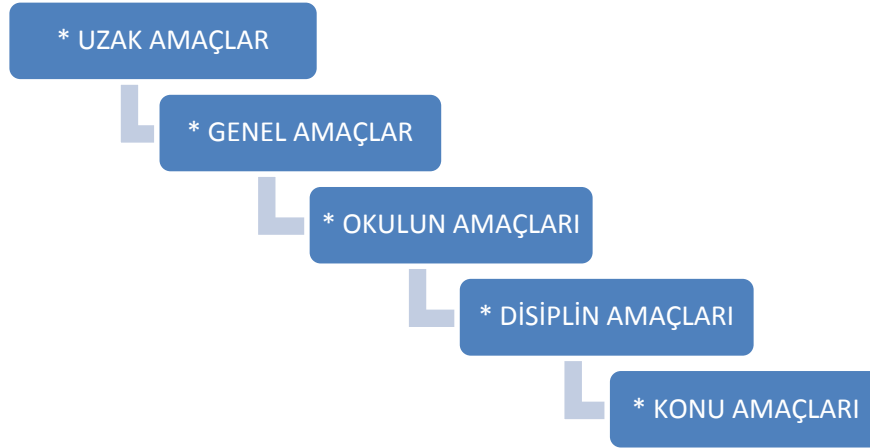
- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.
- Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.
- Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır.
- Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.
- İlköğretim (şu anda sekiz yıllık temel eğitim), kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.
- Özel, ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir.
- Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alır.
- Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.
- Türkçe 'den başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez (güncel durumda bazı dil ve lehçelere öğretim izni verilmektedir). Yabancı diller ile ilgili eğitim ve öğretim esasları okulların tabi olduğu Milletlerarası antlaşma hükümleri çerçevesinde saklıdır.

Her toplumun kendi özelliklerini taşıyan ve aktaran özel bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun kültürel, ekonomik ve sosyal özelliklerini taşır ve değerlerini yansıtır (Akbay, Canbulat, Dal, Duban, Güven ve diğ., 2016; Gürsel, 1997). Aynı zamanda ülkelerin eğitim sistemleri birbirine benzer özellikler taşıdığı gibi birçok yönden farklılıklar da gösterir (Şişman, 2019). Eğitim sistemi bir toplumun en önemli kurumsal yapısıdır. Eğitim sistemine gereken önem verilirse o ülkeden nitelikli öğretmenler, nitelikli doktorlar, nitelikli avukatlar kısacası nitelikli insanlar yetişir. Nitelikli yetişen insan toplulukları ise ülkelerinin kalkınmasında ve mutluluğunda büyük öneme sahiptirler. Ayrıca bu toplumlar, daha yaşanılır bir dünya yaratabilmek için mücadele eden, evrensel

değerlere sahip bireylerden oluşurlar (Kesici, 2016).

2.2. Eğitim Sisteminin Amaçları

Her sosyal kurumda olduğu gibi eğitim sisteminin de kendine has amaçları vardır. Bu amaçlar hiyerarşik bir sırayı takip eden beş ana başlıktan oluşur (Gürsel & Sünbül, 2014):



Şekil 1. Eğitim Sisteminin Amaçları

2.2.1. Eğitimin Uzak Amaçları

Toplumun genel anlamda siyasi felsefesini yansıtır ve ulaşılmak istenen idealleri vurgularlar. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2.maddesinin son fıkrasında Türk milli eğitim sisteminin uzak amacı şöyle belirtilmektedir:

“Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet, Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

2.2.2. Eğitimin Genel Amaçları

Bir toplumun sosyal ve siyasal ideallerinin yansıtıldığı, o toplumun kimliği statüsünde olan amaçlardır. Bu amaçlar aynı zamanda toplumun *eğitim felsefesini* temsil eder. Bir başka ifadeyle genel amaçlar, uzak amaçların daha belirgin hale getirilmiş yorumudur diyebiliriz. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

2.2.3. Belli Bir Okulun Amaçları

En genel ifadeyle okul düzeyindeki amaçlardır. Yani belli bir okul seviyesindeki tüm eğitsel faaliyetlere yol gösteren amaçlardır.

2.2.4. Bir Disiplinin (Dersin) Amaçları

Konu alanını temsil eden amaçlardır. Matematik, coğrafya ya da tarih derslerinin amaçları gibi özel amaçlar olarak nitelendirilir. Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışları kapsar.

2.2.5. Bir Konunun (Çalışma Alanının) Amaçları

Herhangi bir dersin içeriğine ait herhangi bir konuyu esas alan amaçlardır. Dolayısıyla bu amaçlar ünitelere kadar ayrıntılara inerek davranışa dönüştürme amacı taşırlar. Bu amaçlar da bir dersin amaçları gibi özel amaçlar olarak nitelendirilir.

Tüm bu amaçlara bakıldığında hepsinin ortak özeliği birbirleriyle ilişkili olmalarıdır. Amaçlar arasındaki bu ilişkinin en iyi şekilde saptanması ve geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Şayet bu amaçlar arasında sağlıklı ve sağlam ilişki kurulamazsa eğitim yoluyla kazandırılmak istenen davranışlar da beklenileni karşılayamaz (Gürsel, 1997).

2.3. Türk Eğitim Sisteminin Yapısı

Eğitim sistemleri bir toplumun genel kimliği olmasına rağmen, değişen yeni durumlara pek de uyamadıkları tespit edilmiştir. Yani teknolojik ve toplumsal değişimler eğitim sistemlerini önemli ölçüde etkilememektedir. Buradan hareketle Türk Milli Eğitim sisteminin de temel sorununun bütünleşememe olduğunu söyleyebiliriz. (Gürsel, 1997). Eğitim sistemimizde okullar 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre *örgün eğitim kurumları* ve *yaygın eğitim kurumları* olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Başaran & Çınkır, 2013; Gürsel, 1997; Kiroğlu & Elma, 2017; Öznalbant, 2016):



Şekil 2. Türk Eğitim Sistemi'nin Yapısı

2.3.1. Örgün Eğitim Kurumları

Belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan her türlü düzenli eğitimidir. Bunlar:

- * *Okul öncesi öğretim kurumları*
- * *İlköğretim kurumları*
- * *Ortaöğretim kurumları*
- * *Yükseköğretim kurumları kapsamaktadır.*

2.3.2. Yaygın Eğitim Kurumları

Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde daha önce bulunmuş veya bu kademelerin birinden daha önce ayrılmış olan bireylere ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsayan eğitimidir. Bunlar:

- * *Halk Eğitim Merkezleri*
- * *Çıraklık Eğitim Merkezleri*
- * *Pratik Kız Sanat Okulları*
- * *Kız ve Erkek Sanat Okulları*

- * *Olgunlaşma Enstitüleri*
- * *Açık Öğretim Okulları*
- * *Mesleki Eğitim Faaliyetleri*
- * *Uzaktan Öğrenme Faaliyetleri*
- * *Kurs ve Kurs Dışı Faaliyetler*
- * *Tasarım, Üretim ve Pazarlama Faaliyetleri*
- * *İşletmelerde Mesleki Eğitim Faaliyetleri*
- * *Sanatsal, Sosyal ve Kültürel Faaliyetler içeren Eğitimler*
- * *Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri*

2.4. Liderlik Kavramı

Tarih boyunca toplumlar birçok alanda özellikle de eğitim, çevre, sağlık, ekonomi gibi geniş kitleleri ilgilendiren sorunlarla mücadele etmiş ya da etmek zorunda kalmıştır. Bu sorunlar günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Toplumunu oluşturan bireylerdir. Dolayısıyla doğrudan ya da dolaylı olarak herkes bu sorunlardan etkilenmektedir. Bir başka ifadeyle bu sorunlar sadece etkilenen insanları değil bütün ulusları ilgilendirmektedir. İşte tam da burada çevresindeki sorunlara duyarlı, değişim merkezli, kendini tanıyan, işbirlikçi ve sorumluluk sahibi bireylere ihtiyaç vardır. Bunlar diğerlerden farklı özelliklere sahip olduklarından toplum tarafından lider olarak kabul edilmişlerdir (Külekçi, 2018).

Liderlik kavramı, yönetim alanında bilimsel araştırma yapan birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Öyle ki sadece liderlik ile ilgili 3000'den fazla araştırma yapılmış olup, bu araştırmalar sonunda çok farklı tanımlar elde edilmiştir. En önemli ve kabul gören liderlik tanımları aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Akan, Yıldırım & Yalçın, 2014; Arastaman, 2013; Arslantaş & Dursun, 2008; Avcı, 2015; Bursalıoğlu, 2011; Cemaloğlu, 2007; Çelik, 2004; Çelik, 2011; Çelik & Eryılmaz, 2006; Doğan, 2010; Eren, 1998; Kantos, 2011; Korkmaz, 2006; Lussier & Achua, Akt. Özmantar, 2017; Okçu, 2014; Özmantar, 2017; Yersel, 2016):

- Liderlik, grup etkinliklerini grubun hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir.
- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve

yönetmedir.

- Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir.
- Liderlik, güçlü bir etkidir.
- Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür.
- Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır.
- Liderlik, bireyleri önceden tanımlanmış amaçlara ulaştırmak için etkileme sürecidir.
- Liderlik, her durumda analiz edebilme yeteneğidir.
- Yeni örgütsel roller belirleme sürecidir.
- Liderlik ihtimale dayanmayan bir düşünce uzmanlığıdır.
- Liderlik, örgüt kültürü oluşumunu başlatan esas kişidir.
- Liderlik, farklılıkları fark eden ve etkin bir şekilde yöneten kişidir.

Gerçek anlamda lider izleyenlere ihtiyaç duyar. Çünkü izlenmeye değer bir lider kişisel özelliklerini ön plana çıkararak saygının yanında sevgi de uyandırır (Eltan, 2018). İzleyenler yani bireyler liderlerin en büyük güç kaynaklarıdır. Öyle ki bu bireyler, izledikleri liderin etkisiyle, liderin kendileri adına birtakım kararlar vermesine izin verirler. Bu da liderliğin çok önemli bir etkileme ve güdüleme etmeni olduğunun kanıtıdır (Çelik, 2011; Ilgar, 2005).

2.5. Liderliğin Nitelikleri

Lider diğer bireylerden çeşitli yönlerden ayrılan ve bu farklılığı belirgin olan kişilerdir. Bu farklılıkların yanında yapılan araştırmalarda liderlerin birçoğunun ortak özellikler taşıdığı görülmüştür. Bunlardan en önemlileri ve öne çıkanlarını şöyle sıralayabiliriz (Arastaman, 2013; Ilgar, 2005; Keser, Özmantar & Çetin, 2017):

- *Üstün zekâ,*
- *Analiz ve sentez yapabilme*
- *Düşüncelerini etkin bir şekilde aktarabilme*
- *Kararlılık*
- *Vizyon sahibi olma*
- *Örnek olma*

- *İletişim kurabilme*
- *Demokratik ve hoşgörülü olma*
- *Heyecanlı olma*
- *Güvenilir olma*
- *Pozitif olma*

Liderlik tanımlarının birçoğu farklı nitelikteki liderleri konu edindiğinden farklılıklar göstermektedir. Bu da birçok liderlik tarzının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Liderlerde aranan nitelikler ile ilgili tartışmalar binlerce yıl öncesine dayanmaktadır. Ancak yukarıda sayılan özelliklerin birçoğu hemen hemen her liderde sergilenen davranışlardır (Keser, Özmantar & Çetin, 2017).

Güçlü öğrenme potansiyeli ve başarı odaklı performans yaklaşımları olan okullar etkili liderlerle başarıyı yakalamaktadırlar. 1990'lı yılların başından itibaren birlikte anılmaya başlayan liderlik-okul yöneticiliği kavramları son yıllarda yeni bakış açılarıyla daha da önem kazanmıştır. Bu da *okul liderliği* gibi yeni kavramların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Buluç, 2013).

2.6. Okul Liderliği

Liderliği örgüt ortamından bağımsız düşünmek pek de doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü liderlik, mensubu olduğu toplum ve örgüt tarafından nitelik kazanır (Bursalıoğlu, 2011). Okul liderleri bir kurumsal örgüt olan okulu tüm yönleriyle tanıyan, analiz edebilen ve geliştiren kişilerdir. Etkili okul liderleri, okul personeli, veli, öğretmen kısacası tüm okul paydaşlarıyla uyum içinde çalışmalıdırlar. Çünkü bir okul kültürü oluşturmak çok zaman alan bir iş olup, zor bir iştir. Bu bağlamda okul lideri olan yönetici büyük resmi görebilmelidir (Buluç, 2013).

Okul lideri olan okul yöneticisinin asli görevi öğrenci başarısı olmalıdır. Bunu yaparken objektif ölçümler kullanılmalı ve adil anlayışa sahip bir ortam oluşturmalıdır. Eğitim politikasını okulun amaçları doğrultusunda yaşatmak ve etkili bir şekilde çalışmasını sağlamak okul liderinin temel görevidir (Taşer, 2017).

Son yıllarda yapılan eğitim yönetimi ve liderlik araştırmaları, eğitim kalitesinin dolayısıyla da öğrenci başarısının etkili okul liderliği ile mümkün olacağını ortaya koymuştur. Çünkü hareketli ve canlı örgütler olan okulların ilerlemesi, değişmesi ve gelişmesinde okul liderleri olan yöneticilerin kişilik özellikleri ve yetenekleri büyük önem

taşımaktadır (Cemaloğlu, 2013).

2.7. Okul Yöneticisinin Liderlik Rolü

Okul müdürleri okullarda çok farklı rollere sahiptirler. Okulun sorunlarını, işleyişini, yasal düzenlemeleri, kural ve standartları kısacası okulla ilgili her şeyi bilmek zorundadırlar. Aynı zamanda sahip oldukları liderlik özelliklerini etkili kullanarak bir okul kültürü oluşturmaya çalışırlar. Bu bağlamda Peterson & Deal (2009) bir okul yöneticisinin rollerini *teknik ve sembolik* olmak üzere iki başlık altında toplamışlardır (Buluç, 2013):

2.7.1. Teknik Roller:

Sekiz adet teknik rol bulunmaktadır:

- ✓ Örgütsel planlamacılık,
- ✓ Kaynak sağlayıcılık,
- ✓ Program koordinatörlüğü,
- ✓ Personel ve diğer unsurların denetçiliği,
- ✓ Bilgi ve fikirlerin dağıtıcılığı,
- ✓ Anlaşmazlık ve çatışma çözücülüğü,
- ✓ Okulun koruyuculuğu,
- ✓ Karmaşık sorunları sistematik yaklaşımlarla çözen bir analisttir.

2.7.2. Sembolik Roller:

Sekiz adet sembolik rol bulunmaktadır:

- ✓ Geçmişteki hikayeleri araştırma (tarihçi),
- ✓ Mevcut norm ve değerleri ortaya koyma (antropoloji dedektifi),
- ✓ Temel amaçları dile getirme (vizyoner),
- ✓ Semboller ve simgeler ile değerler üzerine dikkati çekme,
- ✓ Şekillendiricilik. Ritüeller, gelenekler ve seremonileri kullanarak okul kültürünü şekillendirme (çömlekçilik),
- ✓ Kullandığı dil ile temel değerleri ve amaçları dile getirme (şairlik),
- ✓ Sosyal olaylarda kilit rol alma (aktörlük),
- ✓ Örgütsel çatışmalarda ortaya çıkan yaralanmaları onarma (doktorluk).

Teknik ve sembolik roller bir okul kültürü oluşturmada çok önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle sembolik roller okul kültürünü doğrudan etkileyen roller olup, okul yöneticisinin liderlik rolünü ortaya çıkarması bakımından kritik önem taşımaktadır (Özdemir, 2013).

2.8. Geleneksel Liderlik Kuramları



Şekil 3. Geleneksel Liderlik Kuramları

Liderlik kavramının daha iyi öğrenilebilmesi için bazı teori ve yaklaşımlarının bilinmesi önem arz etmektedir. Bu teorilerde liderliğin farklı özelliklerine ve yönlerine ağırlık verilmiştir. Bunların en önemlileri (Çelik, 2011; Ilgın, 2005; Oğuz, 2011):

- Özellikler Kuramı
 - Fiziksel Özellikler
 - Zihinsel Yetenek-Zekâ
 - Sözel Yetenek
 - Kişilik Özellikleri
- Davranışsal Liderlik Kuramı
- Durumsal Liderlik Kuramı

2.8.1. Özellikler Kuramı

Bu teoriye göre liderlerin sahip olduğu birtakım özellikler liderlik süreci için çok önemli bir etkidir. Liderler, yaş, zekâ, samimiyet, boy, ırk, olgunluk, bilgi, sağlık gibi birtakım özellikler bakımından farklılık gösterirken; iyi iletişim kurabilme, daha zeki olma,

analitik düşünme, problemlerle başa çıkabilme gibi özellikler bakımından da benzer hatta ortak yönleri sahiptirler.

➤ **Fiziksel Özellikler:** Boy ve ağırlık ilişkisine göre liderlerin izleyenlere göre da uzun boylu olduğu sonucuna varır.

➤ **Zihinsel Yetenek-Zekâ:** Liderler diğer bireylerden daha zekidir. Dolayısıyla liderler daha analitik düşünebilmekte sentez yapabilmektedir. Bunu sonucunda da olayları neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirirler, orijinal fikirlere sahiptirler taklit etmezler.

➤ **Sözel Yetenek:** Liderlerin sahip olduğu en önemli yeteneklerden biri de sözel iletişimin güçlü olmasıdır. Çünkü lideri diğerlerinden ayıran en belirgin özellik iletişim yani hitabet yeteneğidir. Bu yetenek lideri, tüm etkinliklerde odak noktası haline getirir.

➤ **Kişilik Özellikleri:** Bireylerin kişilik özelliklerinin temelini kültür, kalıtım, çevre ve deneyimler oluşturur. Yapılan araştırmaların birçoğu liderlikle özgüven arasında bir bağ olduğunu doğrulamıştır. Dürüstlük, değer verme, saygı, cesaret, sorumluluk alma gibi kişilik özellikleri, lideri diğer bireylerden ayıran en belirgin özelliklerdir. Ancak liderliğin en önemli özelliği *etkidir*. Çünkü lider diğer normal bireylerin inançları ve etkinlikleri üzerinde en büyük etkiye sahip kişidir.

2.8.2. Davranışsal Liderlik Kuramı

Bu teorinin genel özelliği, lideri başarılı ve etkin yapan hususun liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlardır. Asıl amaç, liderin ne ve nasıl yaptığının araştırılmasıdır. Başka bir ifadeyle liderin çalışma sahasındaki davranışları önem arz etmektedir.

2.8.3. Durumsal Liderlik Kuramı

Bu teori, liderliği liderlik olayının gerçekleştiği şartları dikkate alarak açıklamaya çalışır. Yani liderin yaşadığı koşullar önemlidir. Buna göre en etkili ve başarılı lider, davranış şeklini durumlara, gruba ve kişisel özelliklerine göre değiştirebilen ya da uydurabilen liderdir. Bu teorinin ana fikri: “*en iyi ve en etkili tek bir yönetim (liderlik) tarzı yoktur*” şeklindedir.

Liderliğin önemine ilişkin yapılan araştırmalar yeni, farklı ve daha ayrıntılı liderlik yaklaşımlarını olduğunu göstermiştir. Yukarıda verilen yaklaşımlar dışında en çok benimsenen iki yaklaşımdan daha bahsetmek mümkündür (Çelik, 2011; Erdoğan, 2014; Ilgar, 2005; Lunenburg & Ornstein, 2013). Bunlar:

2.8.4. Yol-Amaç Kuramı

Bu kuram koşul-bağımlılık esasına dayanmaktadır. Yani motivasyon-beklenti teorisi bu kuramın dayanak noktasıdır. Bu kurama göre, liderin astların amaçları üzerindeki etki gücünü vurgu yapar. Diğer bir ifadeyle yol-amaç kuramının temel felsefesi, liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonu, memnuniyeti ve performansları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışır.

2.8.5. Yeni Yaklaşımlar

Liderliğin önemini ve etkililiğini ortaya çıkarmak için araştırmacılar daha fazla çalışmakta ve yeni sonuçlar elde etmektedirler. Derinlemesine ve oldukça farklı bakış açıları elde eden araştırmacıların son dönemlerde geliştirdikleri beş çağdaş liderlik yaklaşımı şunlardır: sinerjik liderlik yaklaşımı, lider-üye değişimi yaklaşımı, karşılıklı etki yaklaşımı, liderlik vekilleri yaklaşımı ve dönüşümcü liderlik yaklaşımı.

2.9. Modern Liderlik Kuramları

Liderlik stilleri ile ilgili araştırmalarda birçok liderlik tanımlaması olmasına karşın, üzerinde en çok durulan üç liderlik tarzı tespit edilmiştir. Hoy ve Miskel (2012) tarafından liderlik genel olarak, *dönüşümcü liderlik*, *sürdürümcü liderlik* ve *serbest bırakıcı liderlik* tarzları literatürde en fazla kabul gören yaklaşımlardır (Cemaloğlu, 2013; Çelik, 2003; Ilgar, 2005; Korkmaz, 2007; Lunenburg & Ornstein, 2013).

2.9.1. Dönüşümcü Liderlik

İlk olarak James McGregor tarafından 1978 yılında ortaya atılmış ardından Bernard Bass ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir (Akt. Doğan, 2010). Son yıllarda yapılan araştırmalarda en önemli ve etkili liderlik tarzının dönüşümcü liderlik olduğu görülmüştür. Bunu en önemli sebebi dönüşümcü liderliğin yeniliklere açık olması ve bürokrasiyi azaltma çabasıdır (Burns, 1978). Bu liderlik tarzı ani ve etkili değişimlerden yanadır (Çelik, 2003). Dönüşümcü liderler vizyon sahibi olup değişime oldukça önem verirler. Öğretmenlere güven verip, onları yetenekleri doğrultusunda desteklerler (Celep, 2004; Özden, 2005). Örgütte ani ve etkili değişimi hedeflerler. Bu yaklaşımı benimseyen liderler değişimlere ve yeniliklere açık olmalıdırlar. Sahip oldukları anlayış, hassasiyet ve açık beklentiler öğretmenlere güven verirler. Onların bir örgüt kültürü oluşturmalarına zemin hazırlarlar (Çelik, 2003). Dönüşümcü liderliğin altı davranış boyutu saptanmıştır (Çelik,

2011):

- *Bir vizyon belirleme ve geliştirme,*
- *Grup hedeflerinin kabul güçlendirme,*
- *Bireysel destek sağlama,*
- *Entelektüel uyarım,*
- *Bir davranış modeli oluşturma,*
- *Yüksek performans beklentisi*

2.9.2. Sürdürümcü Liderlik

Bu liderlik tarzında esas olan örgütsel başarıdır. Bu tarz liderler plan ve programa oldukça önem verirler. Ceza ve ödül kavramları etkilidir. Yani istenilen sonuçlara ödül, istenmeyen ya da başarısız sonuçlara ceza verilmesi kaçınılmazdır (Hoy & Miskel, 2012). Sürdürümcü liderler çalışanların yaratıcı ve yenilikçi fikir ve davranışlarına gereken önemi vermezler. Onlar için örgüt başarısı en önemli sonuç olduğundan eğitim öğretimin geleceği adına fazla faydalı olamamaktadır (Sabuncuoğlu, 1998).

Bass & Reggio (2006) dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik arasındaki temel farklılıkları şöyle sıralamaktadır (Akt. Oğuz, 2011):

- Dönüşümcü liderlik izleyenlerde bilinç uyandırma ve başarının önemini vurgulamayı esas alırken, sürdürümcü liderlik aksine izleyenlerde çaba, verim sadakat gibi davranışlar sonucunda ödül elde etme esas alınır.
- Dönüşümcü liderlik geleceğe ve değişime yönelik iken, sürdürümcü liderlik ise gelenekler ve geçmişe odaklıdır.
- Dönüşümcü liderler bir vizyon oluşturarak yeni bir okul kültürü oluştururken, sürdürümcü liderler ise var olan normları ve yetkileri kullanarak başarıyı ödüllendirmeyi tercih eder.
- Dönüşümcü liderler çalışanlara ilham verirken sürdürümcü liderlerde böyle bir kaygı yoktur.
- Dönüşümcü liderler yol gösterir, katılımcıdır ve etkindir, sürdürümcü liderler ise program uygulayıcısıdır.

2.9.3. Serbest Bırakıcı (Liberal) Liderlik

Bu yaklaşımda lider faaliyetlere karışmaz. Bütün yetkiyi grup üyelerine bırakır. Gerekli durumlarda yetkisini kullanır. Lider, bu tarz liderlik stilinde diğer grup üyeleri gibi

davrandığından, grup üyelerinin yönelimleri birbirinden oldukça farklılaşır ve amaçlara ulaşmak güçleşir (İlgar, 2005). Bundan dolayı Bass (1990) serbest bırakıcı liderliği, liderliğin aslında olmadığı ya da liderin izleyenlerle doğrudan etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Miskel (2012)'e göre serbest bırakıcı liderler, sorumluluk almayan, karar almak için acele etmeyen, dönüt vermeyen ve çalışanların ihtiyaçlarına gerekli önemi vermeyen liderlerdir. Karip (1998)'e göre serbest bırakıcı liderler çalışanlara sınırsız özgürlük tanır ve ortalıkta pek görünmezler. Çelik (1998) bu liderlerin, karar vermekten pek hoşlanmadığını ya da karar vermekten çekindiklerini belirtir (Akt. Akan, Yıldırım & Yalçın, 2014).

Okul yöneticilerinin liderliği ve liderlik davranışlarına birçok faktör etkilemektedir. Bunların en önemlisi ve de önde geleni okulun yapısal özellikleridir. Liderlik stilleri ile ilgili sayısız bilimsel araştırma yapılmış olup değişik liderlik tarzları tespit edilmiştir. Yöneticiler kendilerine en uygun yaklaşımı seçerek uygulamada kariyerleri adına daha sağlam adımlar atabilirler. Eğitim liderliği alanında yapılan araştırmalarda dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik dışında en sık karşılaşılan ve işlenen liderlik yaklaşımlarını şöyle açıklayabiliriz (Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2013; İlgar, 2005):

2.9.4. Otokratik Liderlik

Bu liderlik tarzında tüm yetki liderdedir. Yani amaçları belirleyen de, yöntemleri ve stratejileri ortaya koyan da liderin kendisidir. Lider tek başına karar verendir. Her şey lidere bağlı olup, katı bir denetim mekanizması hâkimdir. Lider olmadığında işler yürümez.

2.9.5. Demokratik Liderlik

Otokratik liderliğin aksine amaçlar, yöntem ve stratejiler liderle beraber grupta birlikte tartışılarak ortaya konur. Grup bireylerinin etkin katılımı sağlanır. Lider yetkilerinin bir kısmını devretse de son söz yine de lidere aittir.

Yapılan bilimsel araştırmalarda bunların dışında da birçok liderlik stili olduğu görülmüştür. Diğer liderlik stilleri şunlardır:



Şekil 4. Modern Liderlik Kuramları

2.9.6. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, öğrenci merkezli, başarılı öğrenciler yetiştirme, öğretmenler için verimli olabilecekleri en uygun eğitim ortamı oluşturma, tüm paydaşlar için okulu bütün halinde üretken ve destekleyici bir çevreye dönüştürme faaliyetleridir (Buluç, 1998; Cemaloğlu, 2013; Çelik, 1999). Bu yaklaşım okul yöneticisini bir mevzuat uygulayıcısından ziyade bir öğretim uygulayıcısı olarak kabul etmektedir (Çelik, 2011). Bu nedenle öğretimsel liderlik diğer liderlik türlerine göre da aktif bir liderlik stilidir. Yani eğitim öğretimle ilgili tüm süreç ve öğelerle doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir kapsamlı bir alandır. Eğitim öğretimin üç önemli vazgeçilmezi olan *öğrenci-öğretmen-toplum* etmenlerinin koordineli ve amaçlara uygun bir şekilde etkileşim içerisinde olmalarını sağlamak bir öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin en temel görevidir (Findley & Findley, 1992, Akt. Işık, 2008).

2.9.7. Kültürel Liderlik

Örgüt kültürü araştırmalarından esinlenerek ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Kültürel liderlik, kurum kültürünü oluşturan ortak düşünceler, normlar, inanışlar, beklentiler, gelenekler ve yöntemler vasıtasıyla çalışanlara ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirme sürecidir (Cemaloğlu, 2013; Çelik, 2011). Okullarda öğretmen ve öğrencilerin verimli olumlu bir okul kültürüne sahip olmalarını amaçlar. Ayrıca var olan okul kültürünün yeniliklere açık olması da en önemli hedefleri arasındadır (Çelik, 2003).

2.9.8. Vizyoner Liderlik

Vizyon kavramı gelecek ile ilgili bir kavram olup geleceğe yönelik beklenti ve olayları önceden düşünmeyi temel alır. Buradan hareketle vizyoner lider, gelecekle ilgili doğru ve isabetli sonuçlar elde etmeyi ve sorunlar ortaya çıkmadan önce önlem almayı gerektirir (Cemaloğlu, 2013). Bu liderlik stiline en belirgin amacı adından da anlaşılacağı üzere insanlara özellikle de eğitimcilerle bir vizyon kazandırmaktır. (Çelik, 2003). Böylece vizyon sahibi olan bireyler eğitim öğretimde daha etkin olmakta ve değişime uyum sağlayabilmektedirler (Nanus, 1992, Akt. Buluç, 2008).

2.9.9. Etik Liderlik

Tamamıyla etik değerler etrafında şekillenen ve bu doğrultuda hedefler koyan liderlik stildir. Toplumsal ve bireysel normlara ve ahlaki değerlere çok önem verir. (Aydın, 2006, Akt. Buluç, 2008; Çelik, 2011). Yılmaz (2006)'a göre etik liderlikte toplumun bütün bireyelerine saygı, farklı düşünce ve fikirlere tahammül ve adalet anlayışı ön plandadır. Pipkin (2000)'e göre ise doğru davranışlar pekiştirilerek hedef bilinci oluşturulur. Lider ilham veren, en önde yürüyen ve verdiği bütün sözleri tutan kişidir. Minkes & Small (1998)'a göre ise etik lider, herkes için geçerli bir takım ilkeler, normlar ve kurallar oluşturur (Akt. Gülcan, Kılınç & Çepni, 2012). Bu liderlik tarzında yöneticiler, öğretmenler üzerinde etkili olmakla beraber, moral bir bakışa açısına sahip ve de öğretmenlere yardım eden özelliklere sahiptirler (Buluç, 2008).

2.9.10. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik kavramı ilk defa Greenleaf tarafından 1970 yılında ortaya atılmıştır. Greenleaf, "*The Servant as Leader*" adlı çalışmasında bu kavrama ilk kez yer vermiştir. Bu yaklaşım özellikle son yıllarda yönetim ve örgüt alanında oldukça yakından

takip edilmiş ve birçok araştırmaya konu edilmiştir. Bu yaklaşıma göre esas olan hizmet etmektir. Hizmet etme davranışı öncelikle içsel bir durum olarak ortaya çıkmakta ve daha sonra özüksenerek bilinçli ve amaçlı bir liderlik davranışına dönüşmektedir. Bir başka ifadeyle liderlik davranışları, liderlin takipçilerine göstermiş olduğu hizmetler vasıtasıyla nitelik kazanmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı bir otorite kurmaktan ziyade hizmet faktörünü kullanarak bireylerin mevcut otoriteyi önce benimsemek sonra da içselleştirmelerini sağlamaktır (Ekinci, 2015). Hizmetkârlık anlayışı özünde sevgi, hoşgörü, insani değerler, değişim ve dönüşümü barındırmaktadır (Cemaloğlu, 2013).

2.9.11. Moral Liderlik

Greenfield (1991)' e göre moral liderler, öğretmenler üzerinde oldukça etkisi olan, hem kişisel yaşamında hem de iş yaşamında yüksek seviyede moral bir bakış açısı geliştirmiş olan, başta öğretmenler olmak üzere tüm çalışanları, örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda destekleyen ve yardım eden kişilerdir. Sergiovanni (1992)' ye göre moral liderlik, kaynağını moralden alarak astları etkileyen ve hedeflere ulaşmayı amaçlayan bir liderlik tarzıdır. Başka bir ifadeyle moral liderler, bütün gücünü moralden alarak izleyenleri yönetirler (Çelik, 2011).

2.9.12. Süper Liderlik

1990'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda liderlik kişisel bir süreç olup, hiyerarşi önemsenmez. İçsel bir olgunlaşma ve derinleşme hakimdir. Bu liderlik tarzında en temel unsurlar güç ve akıldır. Asıl amaç izleyenlerin kendi kendilerinin lideri olmasını sağlamaktır. İzleyenlere uygun çalışma ve düşünme ortamı hazırlamak da önemli bir görev olarak kabul edilir. Çalışanlara “*asıl güç içinizde ve onu kullanmak sizin elinizde*” mesajı verilir. Böylece herkese yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı vererek ve herkesin kendi kendisinin lideri olabileceği düşüncesi aşılacak asıl hedef olarak benimsenir (Çelik, 2011; Erdoğan, 2014).

2.9.13. Takım Liderliği

Tüm örgütler belli bir grup ya da insan topluluğunun birlikte çalışarak gerçekleştirdiği ürünlerden oluşur. Genel anlamda örgütlerin sağlıklı işleyişi ve başarısı takım olmaktan geçmektedir. Bu takımı yönetecek ya da yönlendirecek lider büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda takım liderliği kavramı öne çıkmaktadır. Takım liderliğinin

görevi, örgütteki tüm takımların daha etkili, verimli çalışmasını sağlamak ve ihtiyaç duyulan tüm imkânları sağlamaktır. Okullarda takım liderliği yansımaları ise genel anlamda öğretmenlerin sorunlarını dinleyen, iletişim kuran, işbirliği geliştiren ve grup yani takım çalışmalarını destekleyen yöneticiler olarak sayılabilir (Çelik, 2011).

2.9.14. Kalite Liderliği

Sürekli geliştirme, iyileştirme ve sıfır hata esaslarını benimseyen çağdaş bir yönetim tarzıdır. Bu yaklaşım *toplam kalite liderliği* kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu liderlik yaklaşımı örgüt kalitesinin sürekli olarak arttırılmasını savunur ve bu doğrultuda yöntemler geliştirir. Bunun sonucu olarak da örgütteki üst yöneticilere okullarda okul müdürüne büyük sorumluluklar yüklemektedir (Yıldırım, 2012).

2.9.15. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderler, izleyenlere ilham ve güven veren, onlara rehberlik eden, saygı duyulan, geleceğe dönük pozitif düşünceler aşılayan, belli bir misyona sahip ve güdüleyici davranışlar sergileyen liderlerdir (Cemaloğlu, 2013). Karizmatik liderler çalışanlardan büyük beklenti içinde olup bunu astlarına hissettirirler. Bu beklentiye fark eden astlar da kendilerini liderle özdeşleştirip görevlerini en iyi şekilde icra ederek güven ve saygınlık kazanmayı amaçlarlar. Bu şekilde hem lidere hem de örgüte yönelik sadakat ve bağlılık duyguları yerleşmiş olur (Bulut, 2016; Kırca, 2015; Önal, 2018).

Tüm liderlik tarzları incelendiğinde geleceğin eğitim liderinde aranması ve de mutlaka bulunması gereken temel davranış *öğrenme* özelliği olacaktır. Çünkü gelecekte *hız, rekabet ve kalite* gibi en önemli örgütsel potansiyeller, tamamıyla örgütlerin öğrenme hızına göre belirleyici olacaktır. Dolayısıyla eğitim liderinin öğrenme faaliyetlerine liderlik yapabilmesi için öncelikle kendisinin öğrenmeyi başarması gerekir. Bir başka ifadeyle geleceğin okul modeli kuşkusuz *öğrenen lider* liderliğinde *öğrenen okul* olacaktır (Çelik, 2011).

2.10. Yönetim ve Yöneticilik

Yönetim kavramı çok genel bir kavram olmakla birlikte yöneticinin yaptığı iş olarak kabul görmektedir. Toplum olmanın verdiği bir sonuç olarak tüm faaliyet alanlarının konusudur yönetim. Çünkü toplumsal bir varlık olan insanın yani bireyin olduğu her yerde bir yönetim anlayışı mutlaka vardır. Birey bu anlamıyla yöneten ya da

yönetici olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.10.1. Yönetim Kavramı

Yönetim, “önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için maddi kaynaklar, donanım, araç ve gereçler, zaman ve de en önemlisi de insan unsurunu birbiriyle uyumlu ve verimli kullanma sürecidir.” şeklinde tanımlanabilir (Güneş, 2015; Ilgar, 2005; Taymaz, 2000). Bir başka tanımda ise şöyle ifade edilmektedir: “İnsan potansiyelinin ve tüm maddi kaynakların etkili bir şekilde kullanılması sürecidir” (Gürsel, 1997). Yönetimin amacı, kaynakları israf etmeden etkili ve verimli şekilde kullanarak, işlerin daha kolay, daha ekonomik ve daha iyi yapılmasını sağlamaktır (Tortop, 1990).

Kavramsal olarak yönetim genel olarak idare etmektir. Burada idare etmek durumu idare eden birinin varlığını da ortaya çıkarmaktadır ki o da yöneten ya da yönetici olarak ifade edilir. Yönetim kurumsal ya da teşkilat yapıda olan tüm örgütlerde zorunlu bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürsel, 1994; Taşer, 2017).

2.10.2. Yöneticilik Kavramı

Başkalarına isteyerek bir şeyler yaptırma sanatı (Güneş, 2015). Daha ayrıntılı bir tanımda ise yönetici “belli bir zaman dilimi içerisinde yine önceden belirlenmiş birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, araç-gereç gibi unsurları bir araya getiren ve bunları uyumlu bir şekilde kullanan kişidir.” biçiminde tanımlanır (Ilgar, 2005).

Tortop (1990) bir kuruluşta yöneticinin görevlerini üç temel başlık altında toplamıştır (Akt. Gürsel, 1997):

- **Temel Görevler:** Bir işin gerçekleşebilmesi için yapılması zorunlu olan görevlerdir. Bu görevler yapılmadan işlerin yürütülebilmesi hemen hemen imkansızdır.
- **Yardımcı Görevler:** Yine zorunlu olan, ikinci derecede ve yardım etmekle yükümlü olan görevlerdir.
- **Kurmay Görevler:** Yöneticilere, şeflere ve diğer çalışanlara yardım etmekle yükümlü, onlara tavsiye ve telkinlerle uzmanlar sağlayan görevlerdir.

Yönetici, yönetim faaliyetlerini yerine getirirken bir takım süreçleri de göz önünde bulundurmalıdır. Dolayısıyla yöneticilik ve yönetim kavramları beraberinde *yönetim süreçlerini* de getirmektedir.

2.11. Yönetim Süreçleri

İlk kez Fayol tarafından bir sıralama halinde yapılmıştır. Fayol yönetim süreçlerini *planlama, örgütleme, yönlendirme, koordinasyon ve kontrol* olarak biçiminde ifade etmiştir. Ancak eğitim bilimlerindeki değişim ve gelişmelere paralel olarak bu süreçlerde de bir takım değişimler kaçınılmaz olmuştur. Bu bakımdan yeni bakış açıları geliştiren eğitim bilimciler yönetim süreçlerinin de değiştirilerek *karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme* şeklinde yeniden oluşturularak son halini vermişlerdir (Başaran, 1983; Bursalıoğlu, 2011; Erdoğan, 2014; Gregg, 1957, Akt. Gürsel, 1997; Ilgar, 2005; Kondakçı, 2013; Yıldırım, 2011):

- *Karar*
- *Planlama*
- *Örgütleme*
- *İletişim*
- *Etki*
- *Koordinasyon*
- *Değerlendirme*

2.11.1. Karar

Yönetim süreçlerinin temelini oluşturur. Yani her süreç gibi yönetim süreçleri de bir karar alma ile başlar. Karar yönetim süreçlerinin kalbi olarak kabul edilir ve diğer süreçlerin eksenidir. Karar kurumlaşmış toplu bir süreçtir. Karar süreci ile örgütteki değişimler başlatılır ve neden-sonuç ilişkisi kurulur.

Okul yöneticisinin karar sürecinde başvuracağı ilk ve en önemli adım okul yönetimini etkileyen tüm öğeleri birer karar organı olarak benimsemektir. İkincisi de sürece katılma ilkesine önem vermeli ve uygulamada yer vermelidir. İş görenler karar sürecine ne kadar aktif katılırlarsa uygulama sonucunda elde edilen verim de o kadar fazla olacaktır. Karar sürecinin yedi aşaması vardır. Bunlar:

- *Problemin anlaşılması*
- *Bilgi toplanması*
- *Bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması*
- *Seçeneklerin değerlendirilmesi*
- *En uygun seçeneğin bulunması*
- *Kararı uygulamak*

- *Değerlendirme*

2.11.2. Planlama

Planlama, yönetim süreçlerinin kararlaştırma eylemidir. Örgütün amaçları, ihtiyaç duyulan insan kaynağı ve teknolojik materyaller bu süreçte bir plan dahilinde kullanılır. Bir başka ifadeyle planlama önceden kararlaştırılmış hareket tarzıdır. Planlama kendine has özellikler taşır. Bunlar:

- *Planlama, geleceğe yöneliktir.*
- *Planlama, bir kararalar sistemidir.*
- *Planlama, bir amaca yöneliktir.*

2.11.3. Örgütlenme

“Planların verimli ve ekonomik biçimde uygulanması için gerekli koşulları sağlama ve sürdürme yolundaki çalışmaların bütünüdür.” Ya da amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan tüm imkânları bir düzende toplamaktır. Kısacası örgütlenme yapıyı kurma, kadrolama ve donatım faaliyetlerinin bütünüdür. Aydın (1988) örgütlenme ilkelerini dört farklı şekilde sınıflandırmıştır. Bunlar:

- *Hat (Dikey) tipi örgütlenme*
- *Hat ve kurmay tipi örgütlenme*
- *Yatay ya da görevsel örgütlenme*
- *Komite tipi örgütlenme*

2.11.4. İletişim (Haberleşme)

İnsanlar arasında sözlü ya da sözlü olmayan araçlarla anlayış sağlama faaliyetleridir. Örgütlerin bireylerden oluştuğunu düşünürsek örgütlerin aynı zamanda birer iletişim ağı olduğunu daha iyi kavramış oluruz. İletişim sayesinde örgüt içi karar süreci gerçekleştirilmiş olur. Böylece koordinasyon sağlanır ve görevler başarıyla yerine getirilir. İletişim aynı zamanda bir etkileme aracıdır. Etkili bir iletişim yeteneği olan okul yöneticileri çalışanlardan daha fazla verim elde eder. Örgütsel iletişim genel olarak şu bölümlerden oluşur:

Formal (Resmi) İletişim:

- *Yukarıdan aşağıya iletişim*
- *Aşağıdan yukarıya iletişim*

➤ *Yatay iletişim*

İnformal (Resmi Olmayan) iletişim:

2.11.5. Etki

Bir örgütteki üst kademedeki yöneticilerin astlara yani iş görenlerin kararlarına etki edecek şekilde geliştirdikleri, her türdeki tutum ve davranışlar bütünüdür. Etkinin bütün amacı karar sürecidir. Böylece çalışanların kararları yöneticiler tarafından yönlendirilir, değiştirilir ya da iptal edilir. İki gruba ayrılır:

- *Dış etki yolları:* Yetki, enformasyon ve hizmet içi faaliyetleri kapsar.
- *İç Etki Yolları:* Bireysel ihtiyaçlar, örgütün benimsenmesi, aidiyet duygusu geliştirme ve karara katılma süreçlerinde oluşur.

2.11.6. Koordinasyon

Örgüte ait tüm madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi kaynaklarının uzlaştırılması ve böylece örgüt için hayati önem taşıyan amaçlara ulaşmayı kapsar. Koordinasyonun temelde iki görevi bulunmaktadır: *verme ve yöneltme*. Koordinasyon örgütlerdeki bölümlerin işbirliği kalitesinin bir göstergesidir. Koordinasyon kalitesinin yüksek olduğu örgütsel yapılarda çatışma ve uyumsuzluk minimum düzeydedir. Yönetim sürecinin bütün ilkeleri koordinasyona ihtiyaç duyar. Üç temel öğeden oluşmaktadır:

- *Ahenkli birleştirme*
- *İşbirliği*
- *Teşvik (özendirme)*

2.11.7. Değerlendirme

Sonuç alma, sonucu yorumlama ya da değerini biçme süreçlerini ifade eder. Değerlendirme denetimi sonucunda elde edildiği için bir bakıma denetimin de bir uzantısı olarak kabul edilir. Bu bağlamda değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen verilerin birbirleriyle karşılaştırılması neticesinde bir yargıya varma faaliyetleridir. Değerlendirmenin amacı örgütün başarı derecesini objektif bir şekilde tespit etmektir. Dört aşamadan oluşur:

- *Ölçülerin belirlenmesi,*
- *Verilerin ölçülmesi,*
- *Sonuçların değerlendirme ölçüleriyle karşılaştırılması,*

- *Sonuçların ortaya konulmasıdır.*

Eğitim örgütlerinde yönetim süreçleri, okul yöneticisinin (müdür veya yardımcılarının tamamı) okulun sahip olduğu tüm kaynaklarının (materyaller, öğretmenler, çalışanlar, maddi kaynaklar vs.) okulun önceden belirlenmiş olan hedeflerine ulaşmak için etkin ve etkili kullanılması olarak ifade edilebilir (Kondakçı & Zayim, 2013).

Yönetim süreçleri eğitim örgütlerine uyarlandığında karşımıza *eğitim yöneticiliği* ya da en bilinen adıyla *okul yöneticiliği* çıkmaktadır.

2.12. Okul (Eğitim) Yöneticiliği

Okul yönetimi, öğrenci kaydı ile başlayan ve mezun oluncaya kadar öğrenci beklentilerinin amaçlara uygun bir şekilde karşılanmaya çalışıldığı bir sürecin idaresidir (Taşer, 2017). Eğitim kurumu yöneticiliği (burada okul yöneticiliği) ise, eğitimle ilgili her türlü kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için yine insan, para, hammadde, araç-gereçlerin en etkili ve verimli şekilde elde edilip kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır. Dolayısıyla eğitim yönetimi de yönetim biliminin bir dalıdır. Yani yöneticilikle ilgili genel kural ve kavramlarını yönetim biliminden, özel kural ve kavramları ise kendi alanındaki uygulamalardan (kanun, yönetmelik vs.) alır (Başaran, 1998; Çelik, 2000; Ilgar, 2005, Taşer, 2017).

Eğitimde olduğu gibi eğitim yöneticiliğinin de kendine has kuralları vardır. Çünkü konusu insan olan eğitim biliminin bir sonucudur bu. Eğitim yönetimi toplumu oluşturan tüm bireyleri geliştirme ve zenginleştirme amacı güder. Eğitim yöneticisi diğer örgüt yöneticileri gibi kurumunu amaçlarına uygun bir şekilde yönetmek ve geliştirmek zorundadır. Belirlenen hedeflere ulaşma derecesi aynı zamanda kurumun da başarısının bir sonucudur (Gürsel, 1997).

Eğitim yönetiminin odak noktası eğitim ve öğretimi destekleme ve geliştirmedir. Dolayısıyla eğitim yöneticileri de bu görüş çerçevesinde çalışmalı ve okulları yönetmelidir. Eğitim yöneticisi, bir bakıma okulun öğrenme-öğretme tasarımcısı olmaya çalışmalıdır. Ancak yine de Türkiye’de eğitim yönetimi ve yöneticiliği alanında akademik açıdan hatırı sayılır sayıda çalışma ve araştırma olmasına rağmen, uygulamada istenilen sonuçlar elde edilememiştir (Özdemir, 2013).

Başaran (1985)’a göre görev, herhangi bir alanda bir işin yapılabilmesi için bir kişiye iş yükü kapsamında verilen işlemler ya da fiillerdir (Akt. Gürsel, 1997). Tüm bu verilere dayanarak MEB (1987) okul yöneticilerinin temel görevlerini şöyle sıralamaktadır:

- ❖ *Kurumun ihtiyaçlarını karşılamak,*
- ❖ *alışanlar arasındaki olası problemleri ozmek,*
- ❖ *Mesleki gelişmelere ve ilerlemelere yardımcı olmak,*
- ❖ *Kurumu geliştirmek,*
- ❖ *Eğitimin ihtiyaçlarını belirlemek,*
- ❖ *Diğer yöneticilerle işbirliği yapmak,*
- ❖ *Diğer eğitim kurumlarının çalışmalarını izlemek ve değerlendirmek,*
- ❖ *Eğitim programlarını hazırlamak ve uygulamak,*
- ❖ *Kurum ile evre arasında sağlıklı ilişkiler kurmak,*
- ❖ *Kurumun amaçlarını belirlemek ve açıklamak,*
- ❖ *Görevlendirme ve iş bölümü yapmak,*
- ❖ *Milli eğitim politikasına göre çalışmak,*
- ❖ *Kurullarda yürütücü ve danışman olarak hizmet vermektir.*

Başarılı ya da etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken bir takım özellikler vardır. Bunlardan en önemlisi de bireyler arası ilişkiler ve etkili iletişim kanallarıdır.

2.13. Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim

İnsan ilişkileri, bir örgütteki tüm çalışanları birleştirme ve çalışma durumuna getirmeyi amaç edinir (Buraslıoğlu, 1982, Akt. Grsel, 1997). Bu Şekilde alışanların hem motivasyonları artacağından işbirliği ve verim aratacak hem de çalışanların sosyolojik, ekonomik ve psikolojik ihtiyaçları karşılanarak örgüte bağlılıkları artacaktır. Bir rgt ortamında insan ilişkilerini etkileyen altı unsurdan bahsetmek mümkündür (Grsel, 1997):

- *Grup davranışı*
- *Gdleme (Motivasyon)*
- *Değişme*
- *Çatışma*
- *Katılma*
- *Moral*

Örgütlerin başarısı ve uzun süreli varlıkları yöneticilerin davranış ve tutumlarına bağlıdır....Yöneticiler birçok karmaşık ve durumla ve problemle karşılaşırlar. Yöneticiler bu durumlarda sadece etik ilkeler ve değerler sayesinde etkili ve sağlıklı kararlar

alabilirler. Etik davranışlar (ilkeler) örgütü içi bağlılık ve motivasyonu arttırırken etik dışı davranışlar hayal kırıklığına, kopmalara ve başarısızlığa sebep olacaktır (Özdemir, 2013).

Etik davranış ya da ilkeler, yöneticiler için yol gösterici olup tartışmaya açık eylem ve sonuçlardan uzak durmalarına yardımcı olur. Etik davranışlar sergileyen yöneticilerin olduğu örgütlerde yönetici-çalışan-astlar arasında saygı, güven ve itibar sağlayacaktır. Aydın (2012), her örgütte olduğu gibi okul yönetiminde de insan ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve de kesinlikle uyulması gereken etik ilkeleri şöyle sıralamıştır (Akt. Recepoğlu, 2013):

- *Adalet*
- *Eşitlik*
- *Dürüstlük ve doğruluk*
- *Tarafsızlık*
- *Sorumluluk*
- *İnsan hakların saygı*
- *Hümanizm*
- *Bağlılık*
- *Hukukun üstünlüğü*
- *Sevgi*
- *Hoşgörü*
- *Laiklik*
- *Saygı*
- *Tutumluluk*
- *Demokrasi*
- *Olumlu insan ilişkileri*
- *Açıklık*
- *Hak ve özgürlükler*
- *Emeğin hakkını verme*
- *Yasa dışı emirlere karşı direnme*
- *Mahremiyet-gizlilik*

İletişim her örgütsel yapının olduğu gibi okulları için de hayati öneme sahiptir. Çünkü iletişim bireyi ve örgütü birbirine bağlayan bir süreçtir. Günümüz okul

yöneticilerinin çok yönlü görevleri mevcuttur. Yöneticiler, planlama yapar, organize eder, iş bölümü yapar, yönlendirir, koordine eder ve değerlendirme yapar. Yeterli ve sağlıklı iletişim olmadan bu sayılan görevlerin hiçbiri yapılamaz, amaçlara ulaşamaz ve kararlar uygulanamaz. Çünkü okul yöneticileri zamanlarının %70'ini bireylerle iletişim kurmak için harcar (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Tüm bu verilere dayanarak liderliği, yöneticilikten ayırmak oldukça güçtür. Çünkü iki kavram arasında birçok ortak özellik bulunmasına rağmen, liderlik ile yöneticilik arasındaki farkın belirgin bir şekilde ortaya konulması önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde bu farklar ortaya çıkarılarak literatüre kazandırılmıştır.

2.14. Liderlik İle Yöneticilik Arasındaki Farklar

Liderlik ve yöneticilik ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen aşağıdaki farklılıklardan kısaca söz edilebilir (Arastaman, 2013; Çelik, 2011; Erdoğan, 2014; Ilgar 2005):

- ➔ Her lider aynı zamanda bir yöneticidir, ancak her yönetici bir lider değildir.
- ➔ Lider inandırma ve ikna ile iş yaparken, yönetici kendisine verilen yetkilerle (yasal baskı) ile iş yaptırır.
- ➔ Lider gücünü kendisinden ve izleyenlerden alırken, yönetici ise gücünü yani otoritesini mevzuattan alır.
- ➔ Kişinin lider olabilmesi için izleyenlerin varlığı şarttır oysa yönetici olmak için izleyenlere ihtiyaç yoktur.
- ➔ Lideri seçen mensubu olduğu gruptur, yönetici ise atama ile seçilir.
- ➔ Liderin en önemli görevi etkileme iken yönetici ise örgütsel amaçlar için vardır.
- ➔ Lider üyesi olduğu grupla yakın ilişkiler kurabilir ancak yönetici statü gereği iş görenlerle böyle bir ilişki kuramaz.
- ➔ Lider, yöneticiye oranla daha az görev ve sorumluluk sahibidir. Yöneticinin görev ve sorumlulukları (resmi işlemler) daha fazladır.
- ➔ Liderler izleyenlere yönelik iken, yöneticiler üretime ve örgüte yöneliktir.
- ➔ Lider kişisel bir güce sahipken, yöneticinin sahip olduğu yasal bir güçtür.
- ➔ Lider büyük planlar yapar ve başlatır, yönetici ise bu planları denetler, düzenler ve uygular.
- ➔ Lider sadece bağlı olduğu gruba karşı sorumlu iken yönetici hem gruba

karşı hem de üstlerine karşı sorumludur.

- Liderlikte lidere itaat içten gelirken, yöneticilikte bu bir zorunluluktur.
- Lider yenilik ve değişim yapandır, yönetici ise idare edendir.
- Lider, var olanı yeniler, geliştirir ve güdüler, yönetici ise verileni korur ve

muhafaza eder.

- Lider, insan yani birey üzerine, yönetici ise sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.

- Lider güven ve ilham verir, yönetici ise kontrol eder.
- Lider uzun bir perspektife ve vizyona sahiptir, yönetici ise dar görüşlüdür.
- Lider ne ve niçin, yönetici ise nasıl ve ne zaman sorularına yanıt arar.
- Lider statükoyu değiştirmeye ve geliştirmeye çalışırken, yönetici ise statükoyu korur ve kabullenir.

- Lider doğru işi yapandır, yönetici ise işi doğru yapandır.

Özetlemek gerekirse, lider birçok yönden yöneticiden üstün özelliklere sahip olup, etkili bir lider sadece kendisini değil aynı zamanda yaşadığı ve çalıştığı çevreyi de olumlu yönde etkileyebilen ve değiştirebilen kişidir. Bu bağlamda gerçek liderler çalışma ortamlarının *iklimini* de doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedirler.

2.15. İklim Kavramı

Etimolojik yönden iklim kavramı Yunanca kökenli bir sözcük olup *eğilim (temayül)* anlamına gelmektedir. Sadece doğadaki fiziksel özellikleri anlatmaz aynı zamanda örgütsel anlamda bireylerin çevresini algılayış biçimini de anlatır. Bu yönden fiziksel olmayıp psikolojik bir anlam taşımaktadır (Gürsel, 1997).

İklim konusu, örgütsel yönetimlerde insan yani bireyler arası ilişkiler yaklaşımıyla birlikte gündeme gelmiştir (Şişman, 2007). Başlangıçta iklim kavramı örgütsel yapılarda kalitenin sürekliliğinin sağlanmasını ve sürdürülmesini ifade etmek için kullanılmıştır. Ancak daha sonra eğitim kurumları için sosyal psikologlar tarafından örgütsel iklimi ya da örgüt iklimi şeklinde değiştirilerek, öğretmenlerin okula ilişkin algıları olarak ifade edilmiştir (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991).

İklim, bir örgütün genel olarak psikolojik havası olarak tanımlanır. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda en çok kullanılan tanımlardan biri Toulson ve Smith'e aittir. Onların tanımında örgütte çalışanların algılamalarına önem verilmektedir. Onlara göre

örgüt iklimi: “*iş çevresinde, bu çevrede çalışanlar tarafından dolaylı ve dolaysız olarak algılanan ve çalışanların motivasyon ve davranışlarını etkilediği kabul edilen, ölçülebilir özellikler setidir.*” (Çelikten, 2011).

2.16. Okul İklimi

Her yönüyle eğitim ve öğretim amacı taşıyan okullar diğer örgütlerden çok farklı özellikler taşır. Öyle ki sadece okula ait olan karakteristik özellikler bile mevcuttur. Çünkü topluma faydalı birey yetiştirme gayesi sadece okullara ait bir hedeftir (Kılıç, 2013). Toplumun en önemli eğitim öğretim ortamı olan okul, öğretmenlerin gerek tek başlarına gerekse de birbirleriyle etkileşim halinde olup, hem kişisel hem de mesleki olarak geliştikleri destekleyici bir örgüt yapısıdır. Dolayısıyla bu kadar yoğun bir etkileşimin olduğu okullarda işbirlikçi davranışların esas alındığı okul iklimi önem kazanmaktadır (Kılınç & Öğdem, 2013).

Okul iklimi genel olarak, bir okulu diğer okullardan ayıran ve okulda çalışan tüm paydaşların davranışlarını etkileyen okul içi özellikler dizisidir (Aydın, 1993, Akt. Öztürk, 1995; Lunenburg & Ornstein, 2013). Bir başka tanımda ise “*eğitim öğretim süreci boyunca bir okulun kuramsal yapısında ve okulda yer alan tüm çalışanlarda gözlenebilen normlar ve değer yargılarının bütünüdür.*” (Hesapçioğlu, 1991, Akt. Öztürk, 1995).

Okul iklimine yüzyıllardır büyük önem verilmekte ve bununla ilgili sayısız çalışma ve araştırma yapılmıştır. Bunlardan en belirgin çalışmayı yapmış olan Hoy, iklimi bireylerin ortak algılarına dayanan, onları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen, aynı zamanda bireylerin davranışlarından etkilenecek şekilde şekillenen ve devamlılık arz eden bir kavram olarak tanımlamıştır (Şenel & Buluç, 2016).

Her okulun kendine has özellikleri olan bir iklimi vardır. Okul iklimi bir bakıma o okulun kimliğidir aslında. Örgütsel iklim okulların psikolojik ve insani tüm yönlerini taşıyıp, okulla ilgili genel hisleri temsil eder (Şişman, 2011). Bir diğer ifadeyle okul iklimi, bir örgüt içerisindeki çevresel ve sosyal özelliklerin tamamıdır (Lunenburg & Ornstein, 2013, Çev. Nayır).

Okul iklimi konusunda sayısız araştırma yapılmıştır. Bunlardan belki de en önemlisi 1962 yılında Halpin & Croft tarafından A.B.D.’de yapılan “*Okulların Örgütsel İklimi*” adlı çalışmadır. Halpin & Croft yaptıkları bu araştırma sonucunda okullarda altı farklı iklim modelinin olduğunu belirtmişlerdir (Dönmez, 1992, Akt. Öztürk, 1995):



Şekil 5. Okul İklimi Modelleri

2.16.1. Açık İklim: Okul müdürünün kural koymadığı ve eleştirileri dinlediği modeldir. Öğretmenlerin moral ve motivasyonları yüksektir ve işlerini zevk alarak yaparlar. Öğretmenler de kararlara katılabilirler.

2.16.2. Bağımsız İklim: İletişim tek yönlü ve yukarıdan aşağıya doğrudur. Müdürle öğretmenlerin mesafeli olduğu bir modeldir. Müdür çoğunlukla emirler verendir.

2.16.3. Kontrollü İklim: İş yoğunluğunun fazla olduğu bu modelde esas olan verilen görevin yapılmasıdır. Yine burada da iletişim tek yönlü ve yukarıdan aşağıya olup, öğretmenlerin morali düşüktür. Müdür emir verendir.

2.16.4. Samimi İklim: Bu modelde müdür kendini öğretmenlerden ayırmaz, anlayışlıdır. Yönetim ve denetim azdır. Öğretmenler mutludur.

2.16.5. Babacan İklim: Küçük grupların hâkim olduğu babacan modelinde müdür, hem öğretmenlerin yanında hem de onları denetleyendir. Öğretmenlerin morali düşüktür. Kapalı iklim tipiyle benzerlik gösterir.

2.16.6. Kapalı İklim: Öğretmenler tarafından belki de en sevilmeyen bu modelde, ilişkiler zayıf, iletişim yetersizdir. Öğretmenler mutsuz ve bezgin olduklarından okuldan ayrılma eğilimi gösterirler.

Eğitim tüm bireyler için son derece önemli bir faaliyet alanıdır. Bu alanda da en önemli unsur, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmen faktörüdür. Dolayısıyla öğretmenin

okuldaki psikolojik ve fiziki şartları eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Yapılan araştırmalar rahat ve gerilimsiz ortamların en olumlu ve en etkili iklime sahip ortamlar olduğunu ve bu ortamlarda çalışan öğretmenlerin çok daha verimli olduğunu belirtmektedir (Öztürk, 1995).

2.17. Etkili Okul İklimi

Etkililik kavramı eğitim ve okul yönetiminde de çok önemli bir kavram olup üzerinde sıkça durulması gereken bir konudur. Çünkü bir örgütün örgütsel performansını açıklayan ya da açıklamaya çalışan temel unsur, o örgütün etkililik özelliğidir (Şişman, 2011). Bir örgütteki etkililiği en üst düzeye çıkarmanın ilk koşulu yöneticinin çalışanlarını iyi tanınması, iş görenlerinin özelliklerini iyi bilmesi ve bunun yanında örgütsel olanakları da verimli şekilde kullanmasına bağlıdır (İlgar, 2005).

Etkili okul kavramı, bir örgüt olan okulların eğitim kalitesinin niteliği ile ilgili bir durumdur. Bir başka ifadeyle bazı okulların daha başarılı olması sonucu etkili okul kavramı ortaya atılmıştır. Yapılan araştırmalar başarılı okul ve başarısız okul karşılaştırmalarını da beraberinde getirmiştir (Helvacı & Aydoğan, 2009). Bernard (1966)'a göre etkililik, önceden belirlenmiş olan ortak bir amacın gerçekleştirilme derecesidir. Sözü edilen amaca ulaşılmışsa eylem etkili, ulaşılamamışsa eylem etkisiz kabul edilir (Akt. Helvacı & Aydoğan, 2011). Ancak yine de eğitim alanında okul iklimi ve okul etkililiği kavramlarıyla ilgili gerek Türkiye'de gerekse yurt dışında aralarındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır (Şenel & Buluç, 2016).

Okul kalitesi birçok etkene bağlı olup bu özelliklere sahip olan okullar genel olarak yüksek kaliteli okullar olarak kabul edilir. Bunlardan en önemli olanları şunlardır (Lunenburg & Ornstein, Çev. Nayır, 2013):

- * *Herkes için yüksek beklentiler*
- * *Öğrenci farklılığına yanıt verme*
- * *Aktif öğrenmeye vurgu*
- * *Temel eğitim programı*
- * *Farklı eğitim yaklaşımları*
- * *Öğrenme kaynağı olarak zaman*
- * *Doğru değerlendirme*
- * *Heterojen gruplama*

- * *İş birlikçi öğrenme*
- * *Araç olarak teknoloji*

Okulun etkililiğinin kavramsal düzeyde tanımlanması güç olduğundan ölçülmesi de oldukça sorundur. Çünkü etkililiğe etki eden birçok faktör (*okul içi etkenler ve okul dışı etkenler*) vardır. Ayrıca okulun etkililiği, *teknik ya da içsel etkinlik ve sosyal ya da dışsal etkililik* olarak ayrılmaktadır (Şişman, 2011). Tüm bunlar değerlendirildiğinde etkililik genel olarak, amacın istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Başaran, 1982). Bir başka tanımda ise etkililik, öğrencilerin kazandığı bilgi, beceri ve davranışlarında sergiledikleri olumlu gelişmeler olarak verilmektedir (Purkey & Smith, 1985, Akt. Helvacıoğlu & Aydoğan, 2011). Bir diğerinde ise etkililik, optimum bir öğrenme ortamının oluşturduğu okul olarak nitelendirilmiştir (Özdemir, 2000). En genel ifadeyle okul etkililiği kavramı, okulların başarıları arasındaki farklılıkların bir neticesidir. Başarı ve başarısızlığı meydana getiren etmenlerin sorgulanması etkililik araştırmalarının başlamasına sebep olmuştur (Şenel & Buluç, 2016).

Okulun etkililiğini ölçmeye yönelik sayısız araştırma yapılmasına rağmen, araştırmacılar doğrudan bir ölçüm yapamadıklarından öncelikle etkililikle ilgili birtakım ölçütlerin ya da özelliklerin belirlenmesi gerektiğini savunmuşlardır (Şişman, 2011). Yapılan araştırmalarda etkili okulun genel özellikleri şu şekilde saptanmıştır (Kurt, 2013):

- ❖ Hedefler açık ve nettir,
- ❖ Örgüte ait tüm boyutlarda sistematik değerlendirme yapılır,
- ❖ Tüm öğrenciler iyi öğrenebilir anlayışına sahiptir,
- ❖ Güvenli bir iklime sahiptir,
- ❖ İlkeli öğretmenlere sahiptir.
- ❖ Olumlu aile-okul iş birliği
- ❖ Öğretimsel liderlik anlayışı

Sonuç olarak okulun etkililiği çok karmaşık ve geniş perspektifli bir eğitim konusudur. Etkili okul araştırmalarının vurguladıkları ortak düşünce temel farklılığın yapısal olmadığı, aksine niteliksel ve kültürel özelliklerden kaynaklandığı görüşüdür. Dolayısıyla okul etkililiği ile ilgili araştırmalarda nicel özelliklerden çok nitel özellikler taşıyan yöntemlere ağırlık verilmelidir (Şişman, 2011).

2.18. Etkili Okul İkliminin Boyutları

Eğitim ve eğitim sistemleri üzerinde yapılan tüm çalışmaların odak noktası insandır yani bireydir. Çünkü insan değerli bir varlık olarak vardır. Bütün örgütler ve kurumlar insanla önem kazanır, şekillenir, başarıya ulaşır kısacası insanla var olur (Yıldırım, 2018).

Yapılan araştırmalarda ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri göz önüne alınarak etkili bir okulun 6 temel boyutundan bahsedilmiştir (Şenel & Buluç, 2016; Şişman, 1996; Zigarelli, 1996, Akt. Helvacıoğlu & Aydoğan, 2009):



Şekil 6. Etkili Okul İkliminin Boyutları

2.18.1. Eğitim-Öğretim Ortamı

Eğitsel tüm faaliyetlerin gerçekleştiği ortamdır. Eğitim ve öğretime doğrudan ya da dolaylı katkısı olan bütün paydaşların ve araç gereçlerin etkileşim halinde olduğu canlı bir çevredir (Başaran, 1982). Etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamının en belirgin özellikleri sessiz, düzenli ve katılımın yoğun olmasıdır. Böyle bir ortam oluşturma, okulda yöneticinin, sınıfta öğretmenin görevidir (Baştepe, 2009).

2.18.2. Okul Yöneticisinin Liderlik Özelliği ve İletişim Yeteneği

Etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturma sürecinde yönetici boyutu önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu boyutta yöneticinin liderlik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini okulda öğretmenlerle ve aynı zamanda sınıfta da taşıyarak öğrencilerle iletişime geçmeleri öğrenci başarısını artırdığı görülmüştür. Okul yöneticisinin öğretmen ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurması etkili bir ortam oluşmasına oldukça katkı sağlamaktadır (Scheerens, 1988).

2.18.3. Nitelikli Öğretmen ve Özellikleri

Etkili öğretmenlerin temel özellikleri; eğitim geçmişi, tecrübe, derse hazırlık, zamanı verimli kullanma, planlama yeteneği, kullandığı yöntem ve stratejiler ile öğrencilerle iletişim şeklinde sıralanabilir. Etkili bir okulda nitelikli öğretmenler de alınan kararlara katılır ya da görüş bildirir (Helvacıoğlu & Aydoğan, 2009).

2.18.4. Güçlü Okul Kültürü

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki iyi bir iklime ve güçlü bir okul kültürüne sahip olan okullar diğer okullardan bariz bir şekilde daha başarılıdır. Çünkü böyle okullarda son derece olumlu bir atmosfer hâkimdir. Bunun sonucunda tüm çalışanlar ortak değerlere önem vererek bir kültür oluştururlar. Bu kültür ortak *norm, inanç, tutum, beklenti ve davranışlardan* oluşmaktadır (Balcı, 1993).

2.18.5. Okul-Veli İlişkileri

Bu boyut da en az diğer boyutlar kadar önemlidir. Özellikle aileler tarafından düzenli ya da aralıklı yapılan gönüllü faaliyetler, öğrenci performansı üzerinde oldukça pozitif etkiler bırakmaktadır. Bu faaliyetler *öğretmen-öğrenci-veli* iletişimini güçlendirmektedir (Helvacıoğlu & Aydoğan, 2009).

2.18.6. Okul Yönetiminin Pozitif İlişkileri

Çalışanlarına güvenen, onlara yol gösteren, sorumluluk alarak çalışanları koruyan ve destekleyen, öğretmenlerle ve öğrencilerle iletişim kurabileni istenildiği zaman ulaşılabilen, öğretmenleri ve diğer çalışanları dinleyen ve onların düşüncelerine önem veren okul yönetimleri ile daima pozitif ilişkiler kurulabilir (Bolem, 1993).

Şişman (2011) etkili okulun boyutlarından *öğrenci özelliklerini* ve *okulun müfredatını* şöyle açıklamaktadır:

2.18.7. Öğrenci Özellikleri

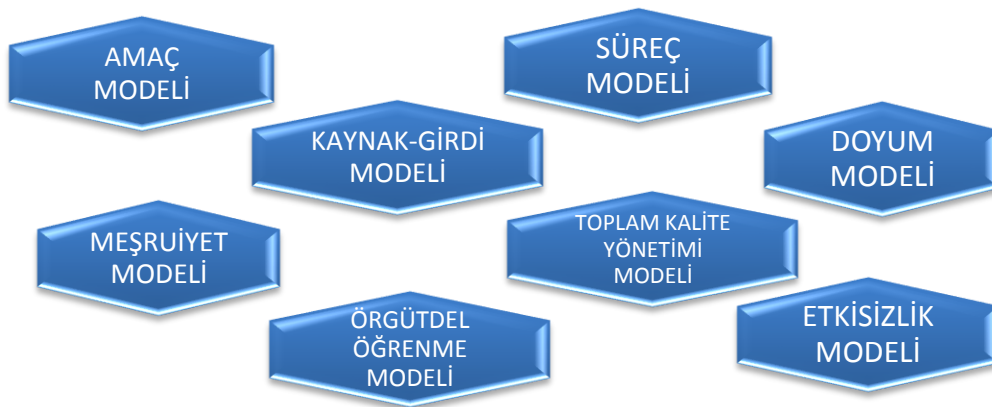
Okul, okula devamlılık ve belirli seviyede toplumsal aileye sahip öğrencilerin başarısı üzerinde daha etkilidir. Bir başka ifadeyle öğrenci başarısı sosyal sınıflardan etkilenmektedir. Yani bir birey olan öğrencinin kişilik özellikleri mensubu olduğu aile ve toplumsal çevreyle şekillenmekte, bu da ileriki dönemlerde başarıyı doğrudan etkilemektedir.

2.18.8. Okulun Müfredatı

Hemen hemen tüm ülkeler, okullarda birtakım ortak özellikler ya da süreçler olmasına dikkat ederler. Bunlardan biri de bütün okullarda aynı müfredatın uygulanmasıdır. Ancak birer sosyal sistem olan okulların farklı yapı ve özellikleri vardır. Bu farklılıklar daha çok niteliksel olup okulun mensubu olduğu kültürel ve sosyal yapısıyla ilgilidir. Ortak müfredat her ne kadar eğitimde birliği sağlasa da zamanla sadece niceliksel sonuçlar vermekte ve niteliksel anlamda eksiklikler barındırmaktadır. Aynı şekilde değişime ve yenileşmeye açık olmayan müfredat içerikleri öğrenci başarısını olumsuz etkilemekte ve toplumsal gerilemeye sebep olmaktadır.

2.19. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modeller

Örgütsel etkililik konusunda yapılan çalışmalarda tüm örgütlerde geçerli genel bir model gerekli bulunmasına karşılık bu konuda tek bir model üzerinde mutabık kılınamamıştır. Bunun temel sebebi elbette ki ortak bir model oluşturmanın çok zor olmasıdır. Çünkü her örgütsel yapı birçok yönden farklılıklar içermekte ve sürekli değişmektedir (Cameron, 1978, Akt. Şişman, 2011). Ayrıca okulların bir örgüt olup olmadığı tartışılmakta ve sonuç olarak okullar birer örgütten ziyade bir topluluk olarak kabul edilmektedir (Sergiovanni, 1995). Tüm bu bilgiler ışığında eğitim örgütleri olarak sınıflandırılan okulların etkililiğine yönelik olarak (Cheng, 1996) yaptığı çalışmada sekiz başlık altında bir model geliştirmiştir (Şişman, 2011):



Şekil 7. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modeller

2.19.1 Amaç Modeli

Okulların etkililiğini okulun belli bir amacının olmasına bağlar. Bu modele göre

farklı özellikler taşısa da bir okulun amacı açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı şekilde algılanmalıdır. Yapılan sınavlar sonunda elde edilen sonuçlara göre amaçların gerçekleştirme ölçütü saptanır. Yine de farklı kültürler farklı amaçlara önem verdiği için tam anlamıyla bir amaç birliğinden söz etmek mümkün değildir.

2.19.2. Kaynak-Girdi Modeli

Bu modele göre etkili bir okulda kaynak ve girdi sağlayabilme düzeyine göre değerlendirilir. Yani farklı özellikte kaynaklar (aile ile ilgili kaynaklar, okul kaynakları, öğrenci kaynakları, toplumsal özellikler ve akran grupları) bu modelin önem verdiği kaynaklardır. Bu model, okulun girdileri ile çıktıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, etkililiği araştırmakta ve bir sonuca varmaktadır. Ekonomiklik bu modelin en belirgin hedefidir.

2.19.3. Süreç Modeli

Okul içi ve sınıf içi süreçler bu modelde temel oluşturmaktadır. Kaynak kullanımı-öğrenci ilişkisi ekseninde okulun etkililiği değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Buna bağlı olarak okul ve sınıf bazlı süreçler okulun etkililik derecesini belirlemede oldukça önem arz etmektedir. Bu modelin kullanılabilirliği söz konusu süreçlerin elde edilen çıktılarla olan ilişkisinin net bir şekilde ortaya konulabilmesine bağlıdır.

2.19.4. Doyum Modeli

Beklentilerin karşılanması ve memnuniyet kavramlarının esas alındığı bir modeldir. Buna göre farklı kesimden ve kültürden farklı bakış açılarına göre memnuniyeti ölçmek ya da değerlendirmek oldukça güçtür. Çünkü kriterleri çok göreceli olan memnuniyet kavramı oldukça belirsizlik içermektedir. Bir başka ifadeyle hedeflere ulaşılabilirliği beklentilere göre ve objektif olarak değerlendirmek pek de mümkün değildir. Bu yaklaşıma göre bir okulun etkililiği okul ile ilgili tüm paydaşların, okulun vermiş olduğu eğitimden memnuniyet yani doyum seviyeleri ile açıklanır.

2.19.5. Meşruiyet Modeli

Yarışmacı bir bakış açısının benimsendiği bu yaklaşım topluma kendini gösterme, kabul ettirme ve toplum tarafından desteklenmeyi amaç edinir. Çünkü değişen toplum yapısı ve tüm dinamikler gibi okulların da değişime ve zamana ayak uydurma gibi bir zorunluluğu vardır. Bu zorunluluk okul örgütlerini ciddi bir rekabete sürüklemekte ve var

olmalarını yani meşruiyet kazanmalarını güçleştirmektedir. Diğer bir deyişle *rekabet ve çekişme* kalite kavramını ön plana çıkararak toplum tarafından tercih edilebilirliği ciddi anlamda etkilemektedir.

2.19.6. Örgütsel Öğrenme Modeli

Çevreye uyum temasını benimseyen bu model, okulun etkililiğini çevresini değiştiren ve geliştiren örgütler olarak özetlemektedir. Tüm örgütler gibi okulların da buldukları çevreden etkilenmeleri olağan kabul edilmektedir. Çevreye uyum ve değişim gibi kavramlar bir süreç olarak değerlendirildiğinde süreç modeline oldukça benzer özellikler taşımaktadır. Bu model, toplumsal değişimler, program değerlendirme, çevre analizi ve okul gelişim planları oluşturma gibi faaliyetler içermektedir. Yani değişimin yaşandığı tüm toplumsal alanlardan etkilenerek bu değişimlerden yine değişerek ve gelişerek uyum sağlayan okullar, etkili okullar olarak nitelendirilmektedir.

2.19.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

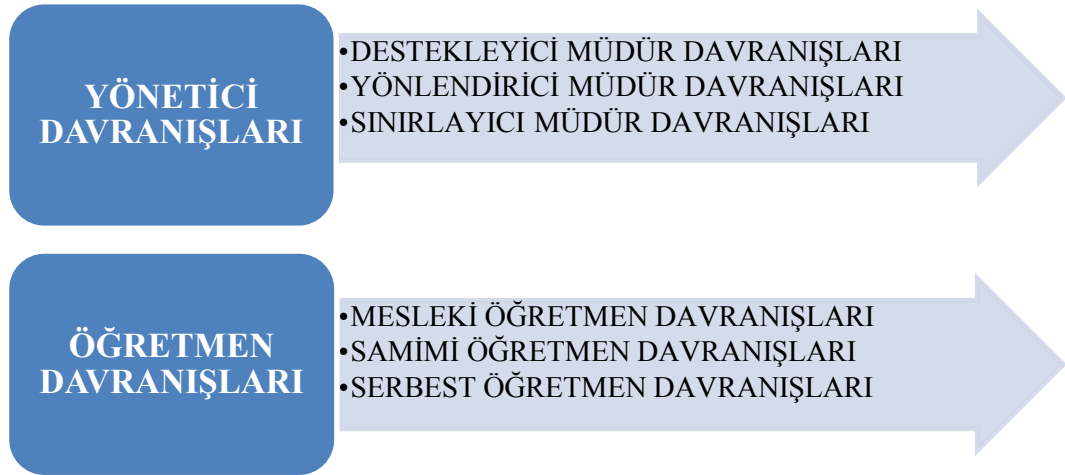
Bu model *doyum-süreç-örgütsel öğrenme* modellerinin bir birleşimi olarak düşünülebilir. Bu modelde etkili okulun özellikleri arasında en fazla öneme sahip olanlar, eğitim-öğretim süreçlerinde sürekli bir gelişim olması, tüm paydaşların beklentilerinin karşılanması ve müşteri odaklı memnuniyet sayılabilir. *Avrupa Kalite Derneği* tarafından geliştirilen *EFQM* modeli örgüt etkililiğini değerlendirmede en prestijli model olarak kabul edilir.

2.19.8. Etkisizlik Modeli

Eğitim örgütlerinin olumsuz yönleri baz alınarak geliştirilmiş bir modeldir. Etkililik değerlendirmeleri, birtakım olumsuz kriterlerle açıklanmaya çalışılmış ve bununla ilgili ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçütlerden bazıları, *örgütsel çatışmalar, problemler, güçlükler, hatalar, örgütün zayıf yönleri, düşük performans* olarak sıralanabilir. Etkililiği ölçülmeye çalışılan okul, ne kadar az sayıda olumsuz yani istenmeyen özellikler sergilerse o okul o kadar etkili kabul edilmiştir.

2.20. Okul İkliminin Boyutları

Hoy, Tarter & Kottkamp (2012)'in yapmış oldukları araştırmada okul ikliminin boyutları üçü yönetici davranışları kaynaklı diğer üçü de öğretmen davranışları kaynaklı olmak üzere altı tanedir (Diş, 2015; Doğan, 2013; Korkmaz, 2011; Şenel & Buluç, 2016):



Şekil 8. Okul İkliminin Boyutları

2.20.1. Okul İklimi ve Yönetici Davranışları

- **Destekleyici Müdür Davranışı:** Müdür öğretmenleri gerçekten dinler, öneri ve isteklerini önemser ve öğretmeni destekler. Öğretmenlerini her zaman takdir eder ve onlara bütün yönleriyle ilgi gösterir.
- **Yönlendirici Müdür Davranışı:** Katı bir denetim anlayışı hakimdir. Öğretmenler sürekli izlenmekte ve kontrol edilmektedir. Rahatsız edici bir yaklaşım şeklidir.
- **Sınırlayıcı Müdür Davranışı:** Öğretmen davranışları desteklenmez aksine kısıtlanır. Evrak, kırtasiye yani bürokrasinin yoğun bir şekilde uygulandığı davranış şeklidir. Bundan dolayı eğitim bir süre sonra ikinci plana itilir.

2.20.2. Okul İklimi ve Öğretmen Davranışları

- **Mesleki Öğretmen Davranışı:** Mesleki etkileşim ve dayanışma temel amaçtır. Öğretmenler çalıştıkları okullarını hem sever hem de gurur duyarlar. Motivasyon üst seviyede olup karşılıklı saygı hâkimdir. Hoşgörü ve motivasyon seviyesinin oldukça yüksek olması bu yaklaşımın en etkili öğretmen davranışı olmasını sağlamıştır.
- **Samimi Öğretmen Davranışı:** Sosyal bağlılık ve içtenlik temeline dayanır. Tüm öğretmenler birbirlerini yakından tanıdıklarından güçlü bir arkadaşlık ve dostluk havası kazanılmıştır. Samimi ve iyimser duygular paylaşılmıştır.
- **Serbest Öğretmen Davranışı:** Belli bir amaç üzerine kurulmamış olup, daha çok mesleki çalışmalar ön plana çıkar. Bu çalışmalar amaçsız olduğundan sonuçlar verimli

olamamaktadır. Dolayısıyla karşılıklı eleştiriler kaçınılmaz olmaktadır. Başarı olasılığı oldukça düşüktür.

2.21. Liderlik ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da çalışanlar arasında bir takım farklılıklar vardır. Bu farklılıklar kimi zaman bazı sorunları da beraberinde getirir ve okul iklimine olumsuz yansımaları olur. Eğitim lideri olan okul yöneticilerinin asli görevlerinden biri de bu farklılıkları olası sorunlara varmadan örgüt çalışanlarına yani öğretmenlere kabul ettirmektir. Okullardaki farklılıkların etkili yönetilmesi okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle doğrudan ilgili olup, okul iklimine zenginlik ve dinamizm sağlamaktadır (Okçu, 2014).

Örgütlerde bireysel ya da belli bir grup düzeyinde potansiyel bir çatışma kaynağının olması çalışanlarda stres, hayal kırıklığı, karışıklık ve verimsizlik gibi bir takım olumsuz davranışlara sebep olmaktadır. Beraberinde de okul iklimi olumlu havayı kaybetmekte ve güvensiz bir ortam oluşmaktadır. Bu süreci iyi yönetemeyen ya da yetersiz kalan okul yöneticilerinin, gerekli liderlik vasıflarına sahip olmadıkları ortaya çıkmakta ve nihayetinde çalışanlarda, gerek okul yöneticisine gerekse okul iklimine dair negatif fikirler oluşmaktadır (Balay & Sağlam, 2004).

Bir örgütsel yapı olan okulu iklimine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bazıları çalışanların güdülenmesi, iletişim ve de yöneticilerin liderlik tarzlarıdır. Bu faktörler okul iklimini temsil eden temel güçlerdir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri bu faktörleri geliştirici ve değiştirici özelliklere sahip olup, okul iklimini olumlu yönde katkı sunmaktadır (Çelik, 2011).

Okul liderleri, olumlu bir iklim oluşturmayı yönetim süreçleri açısından son derece hayati bulurlar. Liderler okulu yeniden şekillendirmeden önce okulu ayrıntılı ve derinlemesine tanıma faaliyetlerine girişmelidirler. Daha sonra öğrenci merkezli bir anlayışı ön plana çıkararak iklimin başarı yönünü desteklemelidir ve doyurmalıdır. Son olarak, liderler okul iklimini olumsuz etkileyen her türlü eylem ve faktörleri ortaya çıkararak bertaraf etmeli ve bunun yerine iklimi olumlu etkileyen faktör ve elementleri destekleyerek pozitif okul iklimini inşa etmelidir (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin özellikle dönüşümsel liderlik özellikleri sergilediklerinde okul iklimini daha olumlu hale getirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca,

farklılıklardan öğrenme anlayışının hâkim olduğu eğitim kurumlarında yöneticilerin daha demokratik, çağdaş ve katılımcı olduklarından öğretmen algılarında olumlu ve samimi değişimler olduğu gözlenmiştir (Okçu, 2014).

Haynes, Emons & Ben-Avie (1997) destekleyici, etkili ve güven veren samimi bir okul ikliminin oluşmasını sağlayan en önemli faktörlerin eşitlik, adalet, liderlerin duyarlılığı, sağlıklı iletişim, bireysel ilişkiler ve etkili karar verme olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan bilimsel araştırmalar, güvenin hakim olduğu örgütlerde, daha olumlu bir iletişim ortamının geliştiği, açık, paylaşımcı ve işbirlikçi bir okul ikliminin oluştuğu görülmüştür (Cemaloğlu & Kılınç, 2012).

2.22. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmamızla ilgili gerek ülkemizde gerekse yurt dışında daha önce yapılmış olan bazı araştırmaların sonuçlarından söz edilecektir.

2.22.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.22.1.1. Liderlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Özmantar ve Çetin (2017), “*Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin İncelenmesi*” adlı çalışmada, temel eğitim kurumlarında göreve yeni başlayan ve görev süresi uzatılan yöneticilerin liderlik becerilerini gösterme düzeylerinin öğretmen algılarına dayalı olarak farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ilişkin bulgulara bakıldığında ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik becerilerini “sık sık” sergilediklerini düşünmektedirler. Çalışmanın cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin liderliğine ilişkin algıları erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Branş değişkenine göre, katılımcıların sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmalarının okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algılarında bir farklılık yaratmamaktadır. Yaş değişkenine ilişkin sonuçlara göre, okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin en olumlu algı 20-24 yaş grubu; en olumsuz algı 25-29 yaş grubu öğretmenler arasındadır. Mezuniyet durumu değişkeni ilkökul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı fark ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bulgulara göre, eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik

becerilerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Kıdem değişkenine göre, 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmen algılarının 20-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen algılarına göre daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Aynı okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgulara göre algının en olumlu olduğu grup, aynı okulda 6 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenler; en olumsuz olduğu grup ise 3 yıl çalışan öğretmenlerdir. Araştırmanın son değişkeni olan ilkököl ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesidir. Bulgular göreve yeni başlayan okul müdürlerine ilişkin öğretmen algılarının görev süresi uzatılan okul müdürlerine ilişkin öğretmen algılarına göre daha olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde olumsuz algıların varlığına rağmen okul yöneticileri okulun amaçlarına ulaşmasında kolaylaştırıcı birer profesyonel çalışan olarak, okulun iç ve dış ilişkilerini iyi teşhis edip eyleme geçerek, nihayetinde etkili liderlik davranışları sergileyerek öğretmenler ve diğer paydaşlar üzerinde olumlu algı oluşturabilirler.

Akan ve Yalçın (2015) “*Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı çalışmalarında, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hangi liderlik stillerini gösterdikleri, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Öğretmenlerin, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinden ziyade dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen okul müdürleri ile çalışmayı tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler dönüşümcü okul müdürünü geleceğe yönelik planlar yapma ile sürdürümcü bir okul müdürünü sorumluluklar temelli yönetim anlayışı ile serbest bırakıcı okul müdürünü ise okul ile ilgili konularda ilgisiz ve baştan savma, okul içerisinde pek gözükmediği gibi özellikler ile özdeşleştirmişlerdir.

Gülcan, Kılınç ve Çepni (2012), “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir; yöneticilerin iletişimsel, iklimsel, davranışsal ve karar vermede etik boyutları kapsamına giren davranışları göstermede genel olarak başarılı oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını yeterli düzeyde gösterdiklerine

inanmaktadırlar. Cemaloğlu & Kılınç (2012), Erdoğan (2007), Gültekin (2008), Helvacı (2010) ve Karagöz (2008) yaptıkları araştırmalarda benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Cemaloğlu (2007) “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasının amacı, ilköğretim ve orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik stillerini farklı değişkenlere göre saptamaktır. Araştırma sonunda elde edilen veriler ışığında şu yorumlar yapılabilmektedir; Araştırma, okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilini, işlemci liderliğe göre daha fazla gerçekleştirdiğini göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenler; entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doyum boyutlarını, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha fazla gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. En çarpıcı sonuç ise kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bireysel destek boyutuna ilişkin davranışlarını hiç görmediklerini ileri sürmeleri, eğitim örgütlerinde insan kaynaklarının pek de etkili kullanılmadığının bir göstergesidir. Evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre, hemen hemen tüm boyutlarda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha çok gerçekleştirdiklerini savunmaktadırlar. Yaşça daha olgun öğretmenler, idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (pasif), ekstra çaba, doyum ve etkililik boyutlarında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha fazla gösterdiklerini ileri sürmektedirler. Genç ve yaşça daha olgun öğretmenler arasındaki bu belirgin farklılaşmanın en önemli nedenlerinden biri, muhtemelen eğitim sisteminde uzun süre öğretmenlik yapanların sistemi olduğu gibi kabullenme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir. Kıdemi fazla olan öğretmenler kıdemi az olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin; bireysel destek, koşullu ödül, laissez-faire liderlik alt boyutlarını, daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler. Özellikle kıdemi az olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bireysel destek alt boyutunu çok az düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmeleri, okul yöneticilerinin okullarında örgütsel öğrenme sürecini pek fazla işlevsel hâle getiremediklerinin bir sonucudur. Öğretmenlerin, liderlik stillerine ilişkin algıları, öğretmenler hangi branştan olursa olsun değişmemektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, doğal olarak eğitim sisteminden olan beklentilerini etkileyebilir. İlköğretim I. ve II. kademedeki görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarını ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler. Çünkü ortaöğretim okul yöneticisi davranışları,

ilköğretim okullarından biçim ve nitelik açısından farklılık gösterir. Ayrıca dönüşümcü liderlik stili ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı bu araştırmanın ulaştığı sonuçlardan biridir.

Korkmaz (2006) “*Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*” adlı kapsamlı çalışmasında, kişilik özellikleri okul yöneticilerinin liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yöneliktir. Elde edilen veriler neticesinde; okul yöneticileri iki gruba ayrılmıştır: “güdüleyiciler ve yenilikçiler” olarak tanımlanan grupta yer alan okul müdürleri, “yöneticiler ve gelenekçiler” olarak tanımlanan grupta yer alan okul müdürlerinden “hem kendi algılamaları, hem de öğretmenlerin algılamaları” daha fazla dönüşümsel liderlik davranışları sergilediklerini göstermiştir. Bu tarz yöneticiler, kültürlü, meraklı, orijinal fikirli, sosyal ve hayal gücü kuvvetli bireylerdir. Öğretmenlerin, daha çok dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürleri ile çalışmayı tercih ettiklerini ortaya çıkmıştır. Yönetici ve uygulayıcılar grubunda bulunan bireyler okul yönetimleri için uygun kişilik özelliklerine sahip değildirlere. Çünkü okullar, değişime ve gelişmeye açık toplumsal birimlerdir. Okulların bu özelliklerini sürdürebilmesi ise, okul yöneticilerinin yenilikçi, çağdaş, gelişmeye açık, insan ilişkileri güçlü olma gibi birtakım farklı özelliklere sahip olması gerekir.

2.22.1.2.Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Şenel ve Buluç (2016) “*İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*” adını taşıyan bilimsel araştırması, ilkokulların iklimleriyle ilkokulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirleme amacı taşımaktadır. Elde edilen bulgular şu şekildedir; araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en yeterli olarak algıladıkları boyut mesleki öğretmen davranışları ve destekleyici müdür davranışlarıdır. Bu iki davranış şeklinde karşılıklı iletişim, güven ve samimiyet hakim olduğundan okul ikliminin olumlu olmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin en düşük düzeyde algıladıkları okul iklimi boyutu ise serbest öğretmen davranışları ve yönlendirici müdür davranışlarıdır. Bu iki davranış şeklinde güvensizlik, tek yönlü iletişim, resmi uygulamalar yoğun olduğundan okul ikliminin olumsuz olmasına sebep olmaktadır.

Diş (2015) “*Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki*” adlı çalışmasında, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile varılan sonuçlar değerlendirildiğinde; iklime

ilişkin dağılımlarda en yüksek ortalamanın işbirlikçi öğretmen davranışları boyutunda, en düşük ortalamanın ise umursamaz öğretmen davranışları boyutunda olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt ikliminin emredici müdür davranışları, kısıtlayıcı müdür davranışları ve samimi öğretmen davranışları boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Erkek öğretmenlerin örgüt ikliminin emredici müdür davranışları boyutuna ilişkin algı düzeyleri kadın öğretmenlere kıyasla daha fazladır. Öğretmenlerin kıdem değişkeni ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Yine öğretmenlerin branş değişkeni ile örgüt iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürk ve Sağnak (2012) “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki*” adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar ve yorumlar şöyledir, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulun iklimine ilişkin algılarında, öğretmen grubu davranışlarında en yüksek moral boyutu ve en düşük çözülme boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ilköğretim okullarında iklim tipinin “açık iklim” olduğunu göstermektedir. Bu iklim tipine sahip okullarda öğretmenler, işlerini severek yapan, mutlu, görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yapan bireylerdir.

Bozdoğan ve Sağnak (2011) “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğrenme İklimi Arasındaki İlişki*” adlı çalışmalarındaki amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun öğrenme iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek şeklinde belirtmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar; okul müdürleri otokratik liderlik davranışları sergiledikçe okulun öğrenme iklimi boyutlarından özgürlük, değerlendirme, işbirliği ve liderlik artmaktadır. Ancak otokratik liderlik ile uyum arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Okul müdürleri demokratik liderlik davranışları sergiledikçe okulun öğrenme ikliminde boyutlarından liderlik, değerlendirme, işbirliği, özgürlük ve uyumun arttığı görülmüştür. Okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları göstermesi, okul iklimini olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmada öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürlerinin liderlik davranışlarını daha çok demokratik olarak algıladıkları bulunmuş ve bu durum, olumlu bir sonuç olarak yorumlanmıştır.

Sezgin ve Kılınç (2011) “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının İncelenmesi*” adlı çalışmalarındaki amaç, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Varılan

sonuçlar ve yorumlar ise; ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının bazı demografik değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları bu araştırmada ele alınan demografik değişkenlerle ilişkili bulunmamıştır.

Tuna (1996) “*Okul Müdürlerinin Yönetsel Davranışlarının Örgüt İklimine Etkisi*” adlı araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel davranışlarının, okullarda örgütsel iklimin oluşmasında ne derece etkili olduklarının saptanması ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulması için öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin "görev" ya da "ilişki" yönelimli olmasıyla, okulların örgütsel iklim tipinin "çözülme", "engelleme", "moral", "yüksekten bakma", "kendini işe verme" ve "anlayış gösterme" alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. "Göreve yönelim" alt boyutu ile örgütsel iklimin "çözülme" alt boyutu hariç diğer alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. "İlişkiye yönelim" alt boyutu ile örgütsel iklim alt boyutlarının tümü arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Böylece, okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının okulların örgütsel iklimi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.22.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.22.2.1.Liderlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Allen, Grigsby ve Peters (2015) “*Liderlik Önemli Mi? Dönüşümcü Liderlik İle Okul İklimi Ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı araştırmasında, ilköğretim okullarında çalışan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme becerileri bu davranışların okul iklimi ve öğrenci başarısına yansımalarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda dönüşümcü liderliğin okul iklimini etkilemede kilit rol oynadığı, farklı boyutlar incelendiğinde dönüşümcü liderliğin, idealize edilmiş özellikler, idealize edilmiş davranışlar, ilham vericilik, motivasyon, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş düşünce gibi alt boyutlarda okul iklimini önemli ölçüde olumlu etkilediği görülmüştür. Özellikle idealize edilmiş özellikler boyutunda anlamlı bir farkın olduğu ve öğretmenlerin yöneticilerle daha yakın ilişkiler kurabildiği vurgulanmıştır.

Kelly (2005) “*Liderlik Özellikleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki*” isimli çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik özelliklerini sergileme düzeyleri ile

okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi hedeflenmiştir. Elde edilen veriler ışığında şu sonuçlar elde edilmiştir; müdürler okulun iklimini etkileyecek güce, otoriteye ve konuma sahiptir. Açık iletişim, güven, meslektaşlık duygusu gibi davranışlar sergileyen yöneticiler öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurabilmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tespit edebilen, hedefleri açıkça anlatabilen ve vizyon oluşturabilen müdürler etkili bir okul iklimi oluşturarak başarılı olmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri *iletişim, karar verme, inovasyon, savunuculuk, değerlendirme ve personel gelişimi* gibi alt boyutlarla değerlendirilmiş olup, sayılan boyutlarla okul ikliminin ile müdürün etkililiği arasında doğrudan ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Geijsel, Sleegers, Leithwood ve Jantzi (2002) “*Dönüşümsel Liderliğin Öğretmenlerin Okul Reformlarına Bağlılıklarına Etkisi Ve Çaba Sarf Etme*” çalışmasının amacı Kanada ve Hollanda’daki öğretmenlerin dönüşümsel okul liderliğinin öğretmenlerin okul reformuna bağlılıkları ve bu reformlara ayırmaya istekli oldukları çabaları incelemektir. Araştırmanın sonuçları arasında, öncelikle öğretmenlerin dönüşümsel liderliğe yaklaşımlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin hemen hemen tamamı değişim ve yeniliklere açık olduklarından dönüşümsel liderliğe karşı olumlu bir yaklaşım takındıkları tespit edildi. Gerekçe olarak da öğretmenlerin birçoğu bireysel düşüncelerin rahatlıkla açıklanabilirliğinden dolayı dönüşümcü liderliği desteklediklerini belirtmişlerdir. Özellikle liderliğin vizyon oluşturma boyutu öğretmenlerin okul reformuna olan inançlarını güçlendirmiştir.

Elanie (1992) “Okul yöneticilerinin etkili liderlik özelliklerinin belirlenmesi” Adlı araştırmasının amacı, Massachusetts eyaletindeki 400 okul müdürünün algılanan liderlik niteliklerini araştırmak ve tanımlamaktır. Elde edilen sonuçlar şöyle açıklanabilir, uygulayıcılara ideal liderlik stilleri ile algılanan gerçek liderlik stilleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu sorular etik, motivasyonel, yönetsel ve vizyoner olmak üzere dört alt boyut ve 16 ölçek sorusundan oluşmaktadır. Sonuçta ideal liderlik nitelikleri ile uygulayıcılar tarafından algılanan gerçek liderlik nitelikleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

2.22.2.2.Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Driver (1991) “*Yabancı Öğrencilerin Okuduğu Bir Kolejin İkliminin Tanımlanması*” şeklindeki bir araştırmada, Amerika’da farklı kültürlerden gelen

öğrencilerin okuduğu bir kolejnin ikliminin yöneticiler ile diğer çalışanlar tarafından nasıl etkilendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı bu koleji üç farklı bakış açısıyla değerlendirmeye çalışmıştır: yönetici algıları, personel algıları ve kolej öğrencileri algıları. Yönetici algıları daha çok mesleki ilkelere, aidiyet duygusuna ve sorumluluk alma gibi davranışlarla şekillenirken, personel (öğretmenler de dâhil) algıları ise, ast üst ilişkisinden kaynaklı resmiyet, güvensizlik, eğitime öğretime yönelik kaygılar, kısmen yöneticilerle iletişimsizlik şeklinde kendini göstermiştir. Her ne kadar yönetici ve personel arasında farklı görüşler olsa da iki grup arasındaki ortak ve yegâne özellik öğrenciye önem verme ve öğrenci başarısını en ön planda tutma eğilimidir.

Bailey (1990) “*Lise Müdürlerinin İlişki Stilleri Ve Okul İklimi*” adlı araştırmasında, liselerde çalışan okul müdürlerinin liderlik davranışları sergileme şekilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Araştırma sonunda yönetici davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Yöneticilerin olumsuz yaklaşımlarının okul iklimini de olumsuz etkilediği ve böyle okullarda çalışan öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının düşük olduğu belirtilmiştir. Aksine samimi ve pozitif yöneticilerin daha fazla tercih edildiği, böyle okullarda çalışan öğretmenlerin yüksek motivasyona, güdülenmeye ve istekliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Schneider (1974) “*Örgütsel İklim: Bireysel Tercihler ve Örgütsel Gerçeklikler*” adlı kapsamlı araştırmasındaki amacının, örgüt çalışanlarının tercihleri, beklentileri ile örgüt gerçeklerinin iklime yansımalarını ortaya çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Örgütlerde özellikle göreve yeni başlayan bireylerin örgüte yönelik beklentilerinin bazen örgüt yapısıyla uyuşmadığı ve bunun da mutsuzluğa sebep olduğu görülmüştür. Ancak çalışanların beklentileri ile örgütün isteklerinin uyumlu olduğu durumlarda motivasyonun ve işe bağlılığın arttığı bunun sonucunda verimde de yükseliş olduğu görülmüştür. Örgüt iklimini doğrudan etkileyen esas ilkenin ise yönetici davranışları olduğu, sıcak ve samimi yöneticilerin olduğu örgütlerde olumlu bir iklimin oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Frederiksen (1966) örgüt iklimini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Frederiksen, farklı düzeyde yöneticiler üzerinde yaptığı çalışmada ve farklı iklim şekilleri yaratacak biçimde ikişerli olmak üzere dört ayrı özellik tasarlamıştır. Çalışma sonunda, değişik iklim koşullarında bireylerin farklı çalışma yöntemleri uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Daha özgür örgütsel iklimde, yöneticilerin çalışanlarla doğrudan ve sıcak ilişkiler geliştirdikleri, kısıtlayıcı iklimde ise daha çok şekilsel kurullarla çalışma eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çalışanların özgür örgütsel iklimlerde çalışmayı

daha çok istedikleri ve tercih ettikleri görülmüştür.

Halpin ve Croft (1962) “*The Organizational Climate Of School- Okul İklimi*” çalışması bu alanda öncü nitelikte olup birçok araştırmacıya ilham kaynağı olmuştur. Araştırmacılar 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde 71 farklı okulda uyguladıkları anketlerle okulların iklimsel yapılarını öğrenmeye çalışmışlardır. Sekiz boyuttan oluşan çalışmalarında otoriter, demokratik ve başarıya dönük şeklinde üç farklı iklim modeli tasarlanmıştır. Bunlardan demokratik yapılı iklim model, çalışmanın en anlamlı, olumlu karşılanan ve tercih edilen modeli olmuştur. Çünkü bu modelde öğretmenler arasında güven, motivasyon, samimiyet, isteklilik, arkadaşlık ve yüksek doyum davranışları ön plana çıkmıştır. Diğer taraftan otoriter iklim modeli çalışmanın en olumsuz ve en az tercih edilen modeli seçilmiştir. Bu modelde güç ve yetki hâkim olduğundan çalışanlarda düşük verimlilik, doyumsuzluk, yaratıcılıkta düşüklük ve bunlara bağlı olarak olumsuz davranışların hakim olduğu olumsuz bir iklim ortaya çıkmıştır. Başarıya dönük iklim modeli ise başarı odaklı olup, yüksek verim, yüksek iş doyumunu ve yaratıcılık gibi davranışlar gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Resmi ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki düzeyinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma içerik ve değişkenler bakımından betimsel olduğundan, eğitim alanında yaygın olarak tercih edilen ve bu araştırmaya en uygun yöntem olan ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiş ve uygulanmıştır. Karasar (2010)'a göre tarama yöntemi, geçmişte ya da hala devam eden bir durumu güncel haliyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bir başka ifadeyle, söz konusu olay ya da bireyler, kendi koşullarında değerlendirilir ve herhangi bir müdahaleyle değiştirilmez (Karasar, 2007). Bu yöntemde, biri bağımsız diğeri bağımlı olmak üzere en az iki değişken seçilir. Daha sonra elde edilen değişkenlerin alt boyutlarına göre aralarında varsa farklılaşma olup olmadığı araştırılır (Akan & Yalçın, 2015). Araştırma bulguları ilgili literatür taraması ve ölçek uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayanılarak tamamlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) resmi ortaokullarda (imam hatip, köy okulları ve özel okullar hariç) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Diyarbakır merkez ilçelerinde toplam 57 ortaokul olup, bu okullarda toplam 3315 öğretmen görev yapmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmak hem zaman hem de maliyet açısından uygun olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla örneklemin evrendeki büyüklüğü göz önünde bulundurularak tabakalı örneklem seçme yöntemi kullanılarak, belirlenen 4 ilçenin evreni en iyi şekilde temsil etmesi amaçlanmıştır. Tabakaların

sınırlarının tespitinde ilçelerin öğretmen sayıları dikkate alınmıştır. Bunun sonucunda Bağlar ilçesinden 130 öğretmen (%31,25), Kayapınar ilçesinden 135 öğretmen (%32,45), Sur ilçesinden 50 öğretmen (%12,01) ve Yenişehir ilçesinden 101 öğretmen (%24,27) olmak üzere 21 resmi ortaokulda görev yapan 450 öğretmene ölçek dağıtılmıştır. Geri dönen 416 ölçek değerlendirmeye alınmış olup ölçeklerin geri dönüş oranı %92,44'tür. Bu oran oldukça yüksek olup örneklem grubunun okul ve öğretmen dağılımı Ek-2'de gösterilmiştir. Bu durumda, örneklemin evreni temsil etme oranı %12,54'dır. Araştırmaya katılan ve veri toplama araçları geçerli sayılan öğretmenlerin demografik niteliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin verildiği Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenler grubun % 47,4'ünü (f=197) oluştururken, erkek öğretmenler grubun %52,6'sını (f=219) oluşturmaktadır. Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin %22,1'i (f=92) 30 yaş ve daha az, %55,3'ü (f=230) 31-40 yaş, %22,6'sı (f=94) 41 yaş ve üzeri grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre, %52,4'ü (f=218) sosyal bilimler iken, %33,7'si (f=140) fen-matematik bilimleri ve %13,9'u (f=58) ise güzel sanatlar-özel yetenek alanında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %18,0'ı (f=75) 5 yıl ve daha az, %31,5'i (f=131) 6-10 yıl arası, %26,4'ü (f=110) 11-15 yıl arası iken %12,7'si (f=53) ise 16-20 yıl arası ve %11,3'ü (f=47) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin %92,8'i (f=386) lisans öğrenim düzeyine sahip iken, %7,2'si (f=30) lisansüstü öğrenim düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Müdürle birlikte çalışılan süre değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin %91,8'i (f=382) 1-5 yıl, %5,8'i (f=24) 6-10 yıl ve %2,4'ünün de (f=10) 11 yıl ve üzeri müdürle birlikte çalıştıkları görülmüştür. Toplam öğretmen sayısı değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin %1,9'u (f=8) 1-20 öğretmen, %17,1'i (f=71) 21-40 öğretmen, %13,7'si (f=57) 41-60 öğretmen, %67,3'ü (f=280) 61 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin %9,1'i (f=38) 200-599 öğrenci, %6,7'si (f=28) 600-799 öğrenci, %9,1'i (f=38) 800-999 öğrenci ve %75,0'i (f=312) 1000 ve üzeri öğrencinin bulunduğu okullarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri

| <i>Demografik Nitelik</i> | Gruplar | N | % |
|---------------------------------|-----------------------------|------------|--------------|
| Cinsiyet | Kadın | 197 | 47,4 |
| | Erkek | 219 | 52,6 |
| | Toplam | 416 | 100,0 |
| Yaş | 30 yaş ve daha az | 92 | 22,1 |
| | 31-40 yaş | 230 | 55,3 |
| | 41 yaş ve üzeri | 94 | 22,6 |
| | Toplam | 416 | 100,0 |
| Branş | Sosyal Bilimler | 218 | 52,4 |
| | Fen ve Matematik Bilimleri | 140 | 33,7 |
| | Güzel Sanatlar-Özel Yetenek | 58 | 13,9 |
| | Toplam | 416 | 100,0 |
| Mesleki kıdem | 5 yıl ve daha az | 75 | 18,0 |
| | 6-10 yıl | 131 | 31,5 |
| | 11-15 yıl | 110 | 26,4 |
| | 16-20 yıl | 53 | 12,7 |
| | 21 yıl ve üzeri | 47 | 11,3 |
| | Toplam | 416 | 100,0 |
| Öğrenim durumu | Lisans | 386 | 92,8 |
| | Lisansüstü | 30 | 7,2 |
| | Toplam | 416 | 100,0 |
| Müdürle birlikte çalışma süresi | 1-5 yıl | 382 | 91,8 |
| | 6-10 yıl | 24 | 5,8 |
| | 11 yıl ve üzeri | 10 | 2,4 |
| | Toplam | 416 | 100,0 |
| Toplam öğretmen sayısı | 1-20 öğretmen | 8 | 1,9 |
| | 21-40 öğretmen | 71 | 17,1 |
| | 41-60 öğretmen | 57 | 13,7 |
| | 61 öğretmen ve üzeri | 280 | 67,3 |
| | Toplam | 416 | 100,0 |
| Toplam öğrenci sayısı | 200-599 öğrenci | 38 | 9,1 |
| | 600-799 öğrenci | 28 | 6,7 |
| | 800-999 öğrenci | 38 | 9,1 |
| | 1000 öğrenci ve üzeri | 312 | 75,0 |
| | Toplam | 416 | 100,0 |

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel değişkenlerin belirlenmesine dair araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda katılımcıların “cinsiyet”, “yaş”, “brans”, “mesleki kıdem”, “öğrenim durumu”, “müdürle birlikte çalışma süresi”, “toplam öğretmen sayısı” ve “ toplam öğrenci sayısı” ile ilgili bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği (OMLSÖ)

Okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik veri toplamak amacıyla Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, Akan, Yıldırım & Yalçın (2014) tarafından yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin tek veya çok faktörlü olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 alt boyut ve 35 maddeden meydana geldiği görülmüştür. Birinci boyut olan “*Dönüşümcü Liderlik*” 20 madde (1-20 madde), ikinci boyut olan “*Serbest Bırakıcı Liderlik*” 8 madde (21-28 madde), üçüncü boyut olan “*Sürdürümcü Liderlik*” 7 maddeden (29-35 madde) oluşmaktadır. Ölçeğin yapısal geçerliğini test etmede Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizine başvurulmuş, güvenirlik çalışmasında ise Cronbach Alpha, Spearman Brown ve Test Tekrar Test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda toplam varyansın 54.19’unu açıklayan 3 faktör altında 35 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi ölçeğin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili olarak ifade edilen 3 alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Her birisi ayrı değerlendirilen dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik boyutları için doğrulamalı faktör analizi yapılmış, sırasıyla dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik boyutlarının açıkladığı varyansın %37,4, %12,45, %4,3 olduğu, üç ölçme modelinin de DFA ile kabul edilebilir uyum indeksleri ürettiği, iç tutarlık güvenirlik katsayılarının kabul edilen sınırlarda olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar; “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklinde 5’li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014)

tarafından geliştirilen “Liderlik Stilleri Ölçeği”nin güvenilirlik katsayılarını bulmak amacıyla Cronbach-Alfa, Spearman-Brown iç tutarlık katsayıları ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda “*Dönüşümcü Liderlik*” Cronbach's-Alfa katsayısı 0,96, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,95, test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,92, “*Sürdürümcü Liderlik*” Cronbach's-Alfa katsayısı 0,85, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,81, test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,79, “*Serbest Bırakıcı Liderlik*” Cronbach's-Alfa katsayısı 0,82, Spearman Brown korelasyon katsayısı 0,77, test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Özdamar (1997)’e göre cronbach-alfa değeri 0,80 ile 1,00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Bu durumda ölçeğin güvenilirlik katsayılarının kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

| Boyutlar | Boyutlarla İlgili Maddeler | Cronbach-Alpha Katsayıları |
|---------------------------|--|----------------------------|
| Dönüşümcü Liderlik | 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20 | .99 |
| Serbest Bırakıcı Liderlik | 21-22-23-24-25-26-27-28 | .95 |
| Sürdürümcü Liderlik | 29-30-31-32-33-34-35 | .93 |
| Toplam | 35 madde | .83 |

Bu araştırmada kullanılan “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği”nin alt boyutlarında Cronbach Alpha katsayıları iç tutarlılık için hesaplanmış ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği’nin genel güvenilirliği incelendiğinde $\alpha = .83$ olarak güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri incelendiğinde, “*Dönüşümcü Liderlik*” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .99$, “*Serbest Bırakıcı Liderlik*” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .95$, ve “*Sürdürümcü Liderlik*” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .93$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının belirlenmesinde ilk defa Halpin & Croft tarafından geliştirilen “Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (Organizational Climate

Description Questinnaire-OCDQ)” kullanılmıştır. Ölçek daha sonra ülkemizde Çetinkanat (1998) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada ise Canlı (2016) tarafından uyarlanarak son şekli verilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Okul İklimi Ölçeği’ne ilişkin 5 alt boyut ve 23 madde yer almaktadır. Birinci boyut olan “*Demokratiklik ve Okula Adanma*” 6 maddeden (1-6), ikinci boyut olan “*Liderlik ve Etkileşim*” 6 maddeden (7-12), üçüncü boyut olan “*Başarı Etkenleri*” 4 maddeden (13-16), dördüncü boyut “*Samimiyet*” 3 maddeden (17-19), beşinci ve son boyut olan “*Çatışma*” boyutu ise 4 maddeden (20-23) oluşmaktadır. Çatışma boyutunda Ek-2’deki 20., 21., 22., 23. (Tablo-3) maddeler ters maddelerdir. Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar; “Hiçbir Zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Çoğunlukla (4)” ve “Her Zaman (5)” şeklinde 5’li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Canlı (2016) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği”nin güvenilirlik katsayılarını bulmak amacıyla test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda test-tekrar test güvenilirlik (Pearson korelasyon) katsayısı “Okul İklimi Ölçeği”nin “*Demokratiklik ve Okula Adanma*” boyutu için “.923”, “*Liderlik ve Etkileşim*” boyutu için “.962”, “*Başarı Etkenleri*” boyutu için “.826”, “*Samimiyet*” boyutu için “.914” ve “*Çatışma*” boyutu için “.946” olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının “.70” ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir.

Tablo 3. Okul İklimi Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

| Boyutlar | Boyutlarla İlgili Maddeler | Cronbach-Alpha Katsayıları |
|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | 1-2-3-4-5-6 | .88 |
| Liderlik ve Etkileşim | 7-8-9-10-11-12 | .94 |
| Başarı Etkenleri | 13-14-15-16 | .86 |
| Samimiyet | 17-18-19 | .86 |
| Çatışma | 20-21-22-23 | .86 |
| Toplam | 23 madde | .90 |

Bu çalışmada kullanılan “Okul iklimi Ölçeği”nin alt boyutlarında Cronbach Alpha katsayıları iç tutarlılık için hesaplanmış ve sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Okul iklimi ölçeğinin genel güvenilirliği incelendiğinde $\alpha = .90$ olarak oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri incelendiğinde, “*Demokratiklik ve Okula Adanma*” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .88$, “*Liderlik ve Etkileşim*” alt boyutunun

güvenilirliği $\alpha = .94$, “*Başarı Etkenleri*” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .86$, “*Samimiyet*” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .86$ ve “*Çatışma*” alt boyutunun güvenilirliği ise $\alpha = .86$ olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama amacıyla geliştirilmiş olan ölçeklerin ve kişisel bilgi formunun uygulanabilmesi için Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne resmi izin yazısı (Ek-3) gönderilmiştir. İl müdürlüğünden uygulama izni (Ek-4) alındıktan sonra araştırmaya dâhil edilen ortaokullara gidilerek araştırmacı tarafından 14.01.2019/31.03.2019 tarihleri arasında uygulama yapılmıştır. Ölçekler, uygulama tarihinin başlangıcından itibaren dağıtılmaya başlanmış ve her ölçek bırakılan ortaokula birkaç gün arayla gidilerek toplanmıştır. Ölçekler branş öğretmenlerine uygulandıktan sonra yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Geri dönen ve açıklamalara uygun olarak doldurulan ölçekler değerlendirilmeye alınmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin demografik özelliklerinin betimlenmesinde; yüzde (%) ve frekans dağılımı (f) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınamasına başvurulmuştur. Ayrıca verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamaların sonuçlarına göre; öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde Independent-Samples t Testi kullanılırken, öğretmenlerin müdürle birlikte çalıştıkları süre, okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenleri için Kruskal Wallis-H Testi, öğretmenlerin yaş, branş, mesleki kıdem ve okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenleri için tek yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) Testi kullanılırken ve öğrenim durumu değişkeni için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Tukey Testi ile ikili karşılaştırmalar, Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt iklimini yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında,

standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 4. Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

| Seçenekler | Puanlar | Puan Aralığı | Ölçek Değerlendirme |
|-------------------------|----------------|---------------------|----------------------------|
| Kesinlikle katılmıyorum | 1 | 1.00-1.80 | Yetersiz |
| Katılmıyorum | 2 | 1.81-2.60 | Alt Düzey |
| Kararsızım | 3 | 2.61-3.40 | Orta Düzey |
| Katılıyorum | 4 | 3.41-4.20 | Üst Düzey |
| Tamamen katılıyorum | 5 | 4.21-5.00 | Çok Üst Düzey |

Tablo 5. Okul İklimi Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

| Seçenekler | Puanlar | Puan Aralığı | Ölçek Değerlendirme |
|-------------------|----------------|---------------------|----------------------------|
| Hiçbir zaman | 1 | 1.00-1.80 | Yetersiz |
| Nadiren | 2 | 1.81-2.60 | Alt Düzey |
| Bazen | 3 | 2.61-3.40 | Orta Düzey |
| Çoğunlukla | 4 | 3.41-4.20 | Üst Düzey |
| Her zaman | 5 | 4.21-5.00 | Çok Üst Düzey |

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekler yoluyla toplanan algılarının yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Genel Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarını ortaya koymak için uygulanan ölçek formundaki boyutlara ilişkin genel algılarına ve boyutlarda yer alan maddelere yönelik algılarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Algılarına Ait Bulgular

Öğretmenlerinin, okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları incelendiğinde, öğretmenler müdürlerinin en çok dönüşümcü liderlik stiline yönelik davranışları sergilediklerini ($\bar{x}=3,52$) düşünürken, ardından sürdürümcü liderlik stiline yönelik davranışları sergilediklerini ($\bar{x}=2,63$), en az ise serbest bırakıcı liderlik stiline yönelik davranışları ($\bar{x}=2,40$) sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında öğretmenler, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini “üst düzeyde”, sürdürümcü liderlik stilini “orta düzeyde” ve serbest bırakıcı liderlik stilini ise “alt düzeyde” sergilediklerini düşünmektedirler. Yanı sıra, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik toplam algılarının orta düzeyde ($\bar{x}=3,09$) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Genel Algılarına Ait Betimsel İstatistikler

| Boyutlar | N | \bar{x} | Ss | sh | Yorum |
|------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|
| Dönüşümcü liderlik | 416 | 3,52 | 1,09 | 0,05 | Üst düzey |
| Serbest bırakıcı liderlik | 416 | 2,40 | 1,10 | 0,05 | Alt düzey |
| Sürdürümcü liderlik | 416 | 2,63 | 1,06 | 0,05 | Orta düzey |
| Toplam Liderlik Stili | 416 | 3,09 | 0,48 | 0,02 | Orta düzey |

4.1.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algılarının Ölçek Maddelerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarını gösteren ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerinden olan dönüşümcü liderlik stili boyutundaki maddelere yönelik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Enerjik bir yapıya sahiptir.” ($\bar{x}=3,73$) ve “Uyum içinde çalışmamızı sağlar.” ($\bar{x}=3,65$) ifadelerine katılım gösterirken, en düşük düzeyde ise “Coşku ve heyecanımızı canlı tutar.” ($\bar{x}=3,39$) ve “Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur.” ($\bar{x}=3,39$) ifadelerine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 7).

Öğretmenlerin, serbest bırakıcı liderlik stili boyutundaki maddelere yönelik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Okul içinde çok fazla görünmez.” ($\bar{x}=2,59$) ve “Geri bildirim vermektен kaçınır.” ($\bar{x}=2,58$) ifadelerine katılım gösterirken, en düşük düzeyde ise “İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.” ($\bar{x}=2,26$) ve “Bize yol ve yöntem göstermez.” ($\bar{x}=2,26$) ifadelerine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 7).

Öğretmenlerin, dönüşümcü liderlik stili boyutundaki maddelere yönelik algıları incelendiğinde ise, öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar.” ($\bar{x}=3,15$) ve “Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir.” ($\bar{x}=2,76$) ifadelerine katılım gösterirken, en düşük düzeyde ise “Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur.” ($\bar{x}=2,42$) ve “Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur.” ($\bar{x}=2,45$) ifadelerine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Algılarının Ölçek Maddelerine Göre Betimsel İstatistikleri

| Boyut Adı | Madde No | Ölçek Maddeleri | Öğretmenler | |
|------------------------------|---|--|-------------|-------------|
| | | | \bar{x} | SS |
| 1. Dönüşümcü Liderlik | 1 | Davranışları ile bize rehberlik eder. | 3,55 | 1,30 |
| | 4 | Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar. | 3,42 | 1,26 |
| | 6 | Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür. | 3,55 | 1,24 |
| | 8 | Sorunlara etkili çözümler bulur. | 3,52 | 1,19 |
| | 10 | Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır. | 3,53 | 1,22 |
| | 11 | Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir. | 3,59 | 1,24 |
| | 14 | Enerjik bir yapıya sahiptir. | 3,73 | 1,27 |
| | 15 | Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir. | 3,42 | 1,19 |
| | 16 | Uyum içinde çalışmamızı sağlar. | 3,65 | 1,17 |
| | 19 | Problemler için orijinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar. | 3,49 | 1,19 |
| | 20 | Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir. | 3,48 | 1,20 |
| | 22 | Bizlere güven verir. | 3,56 | 1,26 |
| | 23 | Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır. | 3,42 | 1,20 |
| | 24 | Coşku ve heyecanımızı canlı tutar. | 3,39 | 1,25 |
| | 25 | Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur. | 3,39 | 1,16 |
| | 27 | Bilimselliğe gereken önemi verir. | 3,53 | 1,17 |
| | 30 | Geleceğe yönelik planlar yapar. | 3,57 | 1,19 |
| | 32 | Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister. | 3,64 | 1,17 |
| 34 | Kaygılarımızı dinler ve önemser. | 3,51 | 1,27 | |
| 35 | Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar. | 3,49 | 1,22 | |
| Toplam | | | 3,52 | 1,09 |
| 2. Serbest Bırakıcı Liderlik | 2 | Okul içinde çok fazla görünmez. | 2,59 | 1,33 |
| | 9 | Geri bildirim vermekten kaçınır. | 2,58 | 1,23 |
| | 12 | Önemli konularda müdahale etmekten kaçınır. | 2,40 | 1,26 |
| | 13 | Sorumluluklarını başkalarına devreder. | 2,40 | 1,28 |
| | 17 | Acil sorulara cevap vermekte gecikir. | 2,40 | 1,28 |
| | 26 | Karar vermektten kaçınır. | 2,30 | 1,25 |
| | 31 | İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur. | 2,26 | 1,28 |
| | 33 | Bize yol ve yöntem göstermez. | 2,26 | 1,26 |

| Toplam | | | 2,40 | 1,10 |
|-----------------------|----------|---|-------------|------|
| Boyut Adı | Madde No | Ölçek Maddeleri | Öğretmenler | |
| | | | \bar{x} | SS |
| 3. Sürdürücü Liderlik | 3 | Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur. | 2,42 | 1,25 |
| | 5 | Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur. | 2,45 | 1,25 |
| | 7 | Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir. | 2,57 | 1,26 |
| | 18 | Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır. | 2,50 | 1,26 |
| | 21 | Risk almaktan hoşlanmaz. | 2,57 | 1,30 |
| | 28 | Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir. | 2,76 | 1,22 |
| | 29 | Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar. | 3,15 | 1,35 |
| Toplam | | | 2,63 | 1,06 |
| Genel Toplam | | | 3,09 | 0,48 |

4.2. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine Yönelik Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın evrenini oluşturan ortaokullarda görev yapan 416 öğretmenin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını araştırmaya yönelik okul müdürleri liderlik stilleri ölçeğine verdikleri cevapların dağılımları ile algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | Gruplar | N | \bar{X} | ss | sd | T | P |
|---------------------------|----------------|------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Dönüşümcü liderlik | A) Kadın | 197 | 3,48 | 1,07 | | | |
| | B) Erkek | 219 | 3,56 | 1,11 | 414 | -0,68 | 0,50 |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Serbest bırakıcı liderlik | A) Kadın | 178 | 2,38 | 1,06 | | | |
| | B) Erkek | 32 | 2,42 | 1,14 | 414 | -0,41 | 0,69 |
| | Toplam | 210 | | | | | |
| Sürdürümcü liderlik | A) Kadın | 178 | 2,64 | 1,04 | | | |
| | B) Erkek | 32 | 2,62 | 1,09 | 414 | 0,24 | 0,81 |
| | Toplam | 210 | | | | | |

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin “dönüşümcü liderlik” [$t_{(414)} = -0,68$; $p > 0,05$], “serbest bırakıcı liderlik” [$t_{(414)} = -0,41$; $p > 0,05$] ve “sürdürümcü liderlik” [$t_{(414)} = 0,24$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik gibi liderlik stilleri faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 8).

Yukarıda verilen söz konusu liderlik stillerine yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, az da olsa kadın öğretmenlerin dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin ise serbest bırakıcı liderlik stiline yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 8).

4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Farklı üç yaş grubundaki öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, yaşlarına göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>Sd</i> | <i>Kareler Ortalaması</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı fark (Scheffe)</i> |
|---------------------------|----------------------|------------|-------------|--------------------------|------------------------|------------|---------------------------|----------|----------|-------------------------------|
| Dönüşümcü liderlik | A) 30 yaş ve daha az | 92 | 3,60 | Gruplar arası | 4,292 | 2 | 2,146 | 1,82 | 0,16 | - |
| | B) 31-40 yaş | 230 | 3,43 | | | | | | | |
| | C) 41 yaş ve üzeri | 94 | 3,66 | Gruplar içi | 487,452 | 413 | 1,180 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,52 | | 491,744 | 415 | | | | |
| Serbest bırakıcı liderlik | A) 30 yaş ve daha az | 92 | 2,33 | Gruplar arası | ,723 | 2 | ,361 | 0,30 | 0,74 | - |
| | B) 31-35 yaş | 230 | 2,43 | | | | | | | |
| | C) 36 yaş ve üzeri | 94 | 2,37 | Gruplar içi | 504,633 | 413 | 1,222 | | | |
| | Toplam | 416 | 2,40 | | 505,355 | 415 | | | | |
| Sürdürümcü liderlik | A) 30 yaş ve daha az | 92 | 2,55 | Gruplar arası | 1,590 | 2 | ,795 | 0,70 | 0,50 | - |
| | B) 31-35 yaş | 230 | 2,69 | | | | | | | |
| | C) 36 yaş ve üzeri | 94 | 2,57 | Gruplar içi | 468,672 | 413 | 1,135 | | | |
| | Toplam | 416 | 2,63 | | 470,263 | 415 | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, dönüşümcü liderlik [$F_{(2-415)} = 1,82$; $p>0.05$], serbest bırakıcı liderlik [$F_{(2-415)} = 0,30$; $p>0.05$] ve sürdürümcü liderlik [$F_{(2-415)} = 0,70$; $p>0.05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin liderlik stillerine yönelik algıları, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 9).

Okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik olarak öğretmen algıları arasında yaşları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik stillerine uygun davrandıklarını düşünürken, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ise okul müdürlerinin daha çok serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stillerine uygun davrandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 9).

4.2.3. Branş Değişkenine Göre Bulgular

Farklı üç branş grubundaki öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, branşlarına göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>Sd</i> | <i>Kareler Ortalaması</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı fark (Scheffe)</i> |
|---------------------------|--------------------------------|------------|-------------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|-------------------------------|
| Dönüşümcü liderlik | A) Sosyal Bilimler | 218 | 3,55 | Gruplar arası | 2,860 | 2 | 1,430 | 1,21 | 0,30 | - |
| | B) Fen ve Matematik Bilimleri | 140 | 3,56 | | | | | | | |
| | C) Güzel Sanatlar-Özel Yetenek | 58 | 3,32 | Gruplar içi | 488,884 | 413 | 1,184 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,52 | 491,744 | 415 | | | | | |
| Serbest bırakıcı liderlik | A) Sosyal Bilimler | 218 | 2,33 | Gruplar arası | 3,237 | 2 | 1,618 | 1,33 | 0,27 | - |
| | B) Fen ve Matematik Bilimleri | 140 | 2,43 | | | | | | | |
| | C) Güzel Sanatlar-Özel Yetenek | 58 | 2,59 | Gruplar içi | 502,119 | 413 | 1,216 | | | |
| | Toplam | 416 | 2,40 | 505,355 | 415 | | | | | |
| Sürdürümcü liderlik | A) Sosyal Bilimler | 218 | 2,63 | Gruplar arası | 2,905 | 2 | 1,453 | 1,28 | 0,28 | - |
| | B) Fen ve Matematik Bilimleri | 140 | 2,55 | | | | | | | |
| | C) Güzel Sanatlar-Özel Yetenek | 58 | 2,82 | Gruplar içi | 467,358 | 413 | 1,132 | | | |
| | Toplam | 416 | 2,63 | 470,263 | 415 | | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, dönüşümcü liderlik [$F_{(2-415)} = 1,21$; $p>0.05$], serbest bırakıcı liderlik [$F_{(2-415)} = 0,27$; $p>0.05$] ve sürdürümcü liderlik [$F_{(2-415)} = 1,28$; $p>0.05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında branşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin liderlik stillerine yönelik algıları, branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 10).

Okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik olarak öğretmen algıları arasında branşları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da, fen ve matematik bilimleri branşındaki öğretmenler okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik stillerine uygun davrandıklarını düşünürken, güzel sanatlar-özel yetenek branşındaki öğretmenler ise okul müdürlerinin daha çok serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stillerine uygun davrandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 10).

4.2.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Farklı beş kıdem grubundaki öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, mesleki kıdemlerine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>Sd</i> | <i>Kareler Ortalaması</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı fark (Tukey)</i> |
|---------------------------|---------------------|------------|-------------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|-----------------------------|
| Dönüşümcü liderlik | A) 5 yıl ve daha az | 75 | 3,65 | Gruplar arası | 7,376 | 4 | 1,844 | 1,56 | 0,18 | - |
| | B) 6-10 yıl | 131 | 3,44 | | | | | | | |
| | C) 11-15 yıl | 110 | 3,38 | | | | | | | |
| | D) 16-20 yıl | 53 | 3,63 | Gruplar içi | 484,367 | 411 | 1,179 | | | |
| | E) 21 yıl ve üzeri | 47 | 3,74 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 3,52 | | | | | | | |
| Serbest bırakıcı liderlik | A) 5 yıl ve daha az | 75 | 2,11 | Gruplar arası | 15,595 | 4 | 3,899 | 3,27 | 0,01* | C-A |
| | B) 6-10 yıl | 131 | 2,41 | | | | | | | |
| | C) 11-15 yıl | 110 | 2,67 | | | | | | | |
| | D) 16-20 yıl | 53 | 2,24 | Gruplar içi | 489,760 | 411 | 1,192 | | | |
| | E) 21 yıl ve üzeri | 47 | 2,37 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 2,40 | | | | | | | |
| Sürdürümcü liderlik | A) 5 yıl ve daha az | 75 | 2,39 | Gruplar arası | 21,636 | 4 | 5,409 | 4,96 | 0,00* | C-A C-D |
| | B) 6-10 yıl | 131 | 2,67 | | | | | | | |
| | C) 11-15 yıl | 110 | 2,95 | | | | | | | |
| | D) 16-20 yıl | 53 | 2,30 | Gruplar içi | 448,627 | 411 | 1,092 | | | |
| | E) 21 yıl ve üzeri | 47 | 2,53 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 2,63 | | | | | | | |

Analiz sonuçları, serbest bırakıcı liderlik [$F_{(4-415)} = 3,27; p < 0,05$] boyutunda öğretmen algıları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stili faktörüne ilişkin algıları, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın “11-15 yıl” kıdem grubunda olan öğretmenler ile “5 yıl ve daha az” kıdem grubunda olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .01$). Buna göre, mesleki kıdemi “11-15 yıl” olan öğretmenlerin ($\bar{x}_C = 2,67$), kıdemi “5 yıl ve daha az” olan öğretmenlere ($\bar{x}_A = 2,11$) göre okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik stiline yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 11).

Ayrıca, sürdürümcü liderlik [$F_{(4-415)} = 4,96; p < 0,05$] boyutunda da öğretmen algıları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sürdürümcü liderlik stili faktörüne ilişkin algıları, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalar (Tukey testi) sonucunda, anlamlı farkın “11-15 yıl” kıdem grubunda olan

öğretmenler ile “5 yıl ve daha az” ve “16-20 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre, mesleki kıdemi “11-15 yıl” olan öğretmenlerin ($\bar{x}_C = 2,95$), kıdemi “5 yıl ve daha az” ($\bar{x}_A = 2,39$) ve “16-20 yıl” ($\bar{x}_D = 2,30$) olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stiline yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 11).

Diğer boyut olan, dönüşümcü liderlik [$F_{(4-415)} = 1,56, p > 0.05$] boyutunda öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu boyutta az da olsa “21 yıl ve üzeri” kıdem grubundaki öğretmenlerin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere nazaran algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 11).

4.2.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarının öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre; dönüşümcü liderlik [$U = 4942.000; P > .05$], serbest bırakıcı liderlik [$U = 5370.000; P > .05$] ve sürdürümcü liderlik [$U = 5379.000; P > .05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında öğrenim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 12).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili boyutundaki sıra ortalamaları daha yüksek iken, lisansüstü öğrenimine sahip öğretmenlerin ise serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik stilleri boyutlarındaki sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik stiline uygun davrandıklarını düşünürken, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ise okul müdürlerinin daha çok serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerine uygun davrandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 12).

Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|---------------------------|----------------|------------|------------------------|---------------------|----------|----------|
| Dönüşümcü liderlik | A) Lisans | 386 | 210,70 | 81329,00 | 4942,000 | 0,18 |
| | B) Lisansüstü | 30 | 180,23 | 5407,00 | | |
| | Toplam | 416 | | | | |
| Serbest bırakıcı liderlik | A) Lisans | 386 | 207,41 | 80061,00 | 5370,000 | 0,51 |
| | B) Lisansüstü | 30 | 222,50 | 6675,00 | | |
| | Toplam | 416 | | | | |
| Sürdürümcü liderlik | A) Lisans | 386 | 207,44 | 80070,00 | 5379,000 | 0,52 |
| | B) Lisansüstü | 30 | 222,20 | 6666,00 | | |
| | Toplam | 416 | | | | |

*P<.05

4.2.6 Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulgular

Okul müdürü ile birlikte çalışma süresi değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “dönüşümcü liderlik” [$\chi^2_{(2)} = 0,802$; $p>0.05$], “serbest bırakıcı liderlik” [$\chi^2_{(2)} = 2,831$; $p>0.05$] ve “sürdürümcü liderlik” [$\chi^2_{(2)} = 2,545$; $p>0.05$] boyutlarındaki algılarının müdürle birlikte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları ile müdürle birlikte çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 13).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, okul müdürü ile 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili boyutundaki sıra ortalamaları daha yüksek iken, okul müdürü ile 11 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerin ise serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik stilleri boyutlarındaki sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, okul müdürü ile 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik stiline uygun davrandıklarını düşünürken, okul müdürü ile 11 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenler ise okul müdürlerinin daha çok serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerine uygun davrandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 13).

Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerine Yönelik Algılarının Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sd | χ^2 | P | Anlamli Fark (Mann Whitney-U) |
|---------------------------|--------------------|------------|-----------------|----|----------|------|-------------------------------|
| Dönüşümcü liderlik | A) 1-5 yıl | 382 | 210,00 | 2 | ,802 | 0,67 | - |
| | B) 6-10 yıl | 24 | 195,13 | | | | |
| | C) 11 yıl ve üzeri | 10 | 183,15 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Serbest bırakıcı liderlik | A) 1-5 yıl | 382 | 209,94 | 2 | 2,831 | 0,24 | - |
| | B) 6-10 yıl | 24 | 172,81 | | | | |
| | C) 11 yıl ve üzeri | 10 | 239,05 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Sürdürümcü liderlik | A) 1-5 yıl | 382 | 209,52 | 2 | 2,545 | 0,28 | - |
| | B) 6-10 yıl | 24 | 177,31 | | | | |
| | C) 11 yıl ve üzeri | 10 | 244,45 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |

*p<.05

4.2.7. Okulda Görev Yapan Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Bulgular

Okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik [$\chi^2_{(3)} = 23,111$; p<0.05] boyutundaki algılarının öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, “1-20” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile “21-40”, “41-60” ve “61 ve daha fazla” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 14).

Öğretmenlerin, serbest bırakıcı liderlik [$\chi^2_{(3)} = 11,288$; p<0.05] boyutundaki algılarının da öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, “41-60” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile “21-40” ve “21-40” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler arasında; ayrıca “61 ve daha fazla” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile “21-40” ve “21-40” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 14).

Tablo 14. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sd | χ^2 | P | Anlamli Fark (Mann Whitney-U) |
|---------------------------|-------------------------|------------|-----------------|----|----------|-------|-------------------------------|
| Dönüşümcü liderlik | A) 1-20 öğretmen | 8 | 353,50 | 3 | 23,111 | 0,00* | A-B A-C A-D |
| | B) 21-40 öğretmen | 71 | 249,01 | | | | |
| | C) 41-60 öğretmen | 57 | 193,18 | | | | |
| | D) 61 öğretmen ve üzeri | 280 | 197,21 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Serbest bırakıcı liderlik | A) 1-20 öğretmen | 8 | 112,38 | 3 | 11,288 | 0,01* | C-A C-B D-A D-B |
| | B) 21-40 öğretmen | 71 | 178,61 | | | | |
| | C) 41-60 öğretmen | 57 | 215,85 | | | | |
| | D) 61 öğretmen ve üzeri | 280 | 217,33 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Sürdürümcü liderlik | A) 1-20 öğretmen | 8 | 88,56 | 3 | 11,129 | 0,01* | B-A C-A D-A |
| | B) 21-40 öğretmen | 71 | 188,81 | | | | |
| | C) 41-60 öğretmen | 57 | 211,25 | | | | |
| | D) 61 öğretmen ve üzeri | 280 | 216,36 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |

*p<.05

Öğretmenlerin, sürdürümcü liderlik [$\chi^2_{(3)} = 11,129$; $p < 0.05$] boyutundaki algılarının da öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, “21-40”, “41-60” ve “61 ve daha fazla” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile “1-20” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 14).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, “1-20” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik boyutundaki sıra ortalamaları en yüksek düzeyde iken, aynı gruptaki öğretmenlerin sürdürümcü liderlik boyutundaki sıra ortalamalarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak, serbest bırakıcı liderlik boyutunda “41-60” ve “61 ve daha fazla” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, “1-20” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler diğer gruplardaki öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik stiline uygun davrandıklarını düşünmelerine karşılık, daha az sürdürümcü liderlik stiline uygun davrandıklarını düşünmektedirler. Ayrıca, “41-60” ve “61 ve daha fazla” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer

gruplardaki öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin daha çok serbest bırakıcı liderlik stiline uygun davrandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 14).

4.2.8. Okulda Öğrenim Gören Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, okuldaki toplam öğrenci sayısına göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 15).

Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Yönelik Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{X} | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı fark (Tukey) |
|---------------------------|--------------------------|------------|-------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|----------------------|
| Dönüşümcü liderlik | A) 200-599 öğrenci | 38 | 3,84 | Gruplar arası | 18,256 | 3 | 6,085 | 5,30 | 0,00* | A-D B-C B-D |
| | B) 600-799 öğrenci | 28 | 4,17 | | | | | | | |
| | C) 800-999 öğrenci | 38 | 3,40 | Gruplar içi | 473,488 | 412 | 1,149 | | | |
| | D) 1000 öğrenci ve üzeri | 312 | 3,44 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 3,52 | | | | | | | |
| Serbest bırakıcı liderlik | A) 200-599 öğrenci | 38 | 2,07 | Gruplar arası | 6,909 | 3 | 2,303 | 1,90 | 0,13 | - |
| | B) 600-799 öğrenci | 28 | 2,15 | | | | | | | |
| | C) 800-999 öğrenci | 38 | 2,40 | Gruplar içi | 498,447 | 412 | 1,210 | | | |
| | D) 1000 öğrenci ve üzeri | 312 | 2,46 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 2,40 | | | | | | | |
| Sürdürümcü liderlik | A) 200-599 öğrenci | 38 | 2,42 | Gruplar arası | 4,819 | 3 | 1,606 | 1,42 | 0,24 | - |
| | B) 600-799 öğrenci | 28 | 2,35 | | | | | | | |
| | C) 800-999 öğrenci | 38 | 2,74 | Gruplar içi | 465,444 | 412 | 1,130 | | | |
| | D) 1000 öğrenci ve üzeri | 312 | 2,67 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 2,63 | | | | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, dönüşümcü liderlik [$F_{(3-415)} = 5,30$; $p < 0,05$] boyutunda öğretmen algıları arasında okuldaki toplam öğrenci sayıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili faktörüne ilişkin algıları, okuldaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın “200-599 arası” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler ile “1000 ve daha fazla” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu, ayrıca “600-799 arası” öğrencisi olan okullarda görev

yapan öğretmenler ile “800-999 arası” ve “1000 ve daha fazla” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. ($p = .00$). Buna göre, “200-599 arası” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}_A = 3,84$), “1000 ve daha fazla” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran ($\bar{x}_D = 3,44$) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, “600-799 arası” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}_B = 4,17$), “800-999 arası” ($\bar{x}_C = 3,40$) ve “1000 ve daha fazla” ($\bar{x}_D = 3,44$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 15).

Diğer boyutlar olan, serbest bırakıcı liderlik [$F_{(3-415)} = 1,90, p > 0.05$] ve sürdürümcü liderlik [$F_{(3-415)} = 1,42, p > 0.05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında görev yaptıkları okullardaki toplam öğrenci sayıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu boyutlarda az da olsa öğrenci sayıları daha fazla olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 15).

4.3. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Genel Algıları

Bu başlık altında, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iklimin düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ölçek formundaki boyutlara ilişkin genel algılarına ve bu boyutlarda yer alan maddelere yönelik algılarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Boyutlar Temelinde Genel Algılarına Ait Bulgular

Öğretmenlerin, örgütsel iklime yönelik boyutlar temelindeki algıları incelendiğinde, öğretmenlerin “başarı etkenleri” boyutundaki algılarının en yüksek düzeyde ($\bar{x} = 4,06$) olduğu, buna karşılık “çatışma” boyutundaki algılarının ise en düşük düzeyde ($\bar{x} = 3,60$) olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara yönelik algılarının ise azalan bir sırada sırasıyla; “demokratiklik ve okula adanma” ($\bar{x} = 4,03$), “samimiyet” ($\bar{x} = 3,79$) ve “liderlik ve etkileşim” ($\bar{x} = 3,70$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

Tablo 16. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Genel Algılarına Ait Betimsel İstatistikler

| Boyutlar | N | \bar{x} | ss | sh | Yorum |
|-------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | 416 | 4,03 | 0,67 | 0,03 | Üst düzey |
| Liderlik ve Etkileşim | 416 | 3,70 | 1,01 | 0,05 | Üst düzey |
| Başarı Etkenleri | 416 | 4,06 | 0,71 | 0,03 | Üst düzey |
| Samimiyet | 416 | 3,79 | 0,80 | 0,04 | Üst düzey |
| Çatışma | 416 | 3,60 | 0,99 | 0,05 | Üst düzey |
| Örgüt İklimi Toplam | 416 | 3,84 | 0,57 | 0,03 | Üst düzey |

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma gibi örgütsel iklime yönelik algılarının söz konusu tüm boyutlardaki algılarının “üst düzeyde” olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel iklime yönelik genel değerlendirmelerini ortaya koyan katılımlarının da “üst düzeyde” ($\bar{x}=3,84$) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

4.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel İklimine Yönelik Algılarının Ölçek Maddelerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik algılarını gösteren ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Öğretmenlerin, demokratiklik ve okula adanma boyutundaki maddelere yönelik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.” ($\bar{x}=4,17$) ve “Okulumuzda öğretmen- öğrenci ilişkileri demokratiktir.” ($\bar{x}=3,92$) ifadelerine katılım gösterirken, en düşük düzeyde ise “Coşku ve heyecanımızı canlı tutar.” ($\bar{x}=3,39$) ve “Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.” ($\bar{x}=3,94$) ifadelerine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 17).

Tablo 17. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Ölçek Maddelerine Göre Betimsel İstatistikleri

| Boyut Adı | Madde No | Ölçek Maddeleri | Öğretmenler | |
|----------------------------------|----------|--|-------------|-------------|
| | | | \bar{x} | SS |
| 1. Demokratiklik ve Okula Adanma | 1 | Okulumuzda öğretmen- öğrenci ilişkileri demokratiktir. | 3,92 | 0,89 |
| | 2 | Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir. | 3,97 | 0,88 |
| | 3 | Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar. | 4,17 | 0,77 |
| | 4 | Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir. | 4,09 | 0,79 |
| | 5 | Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler. | 4,10 | 0,86 |
| | 6 | Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler. | 3,94 | 0,89 |
| Toplam | | | 4,03 | 0,67 |
| Boyut Adı | Madde No | Ölçek Maddeleri | Öğretmenler | |
| | | | \bar{x} | SS |
| 2. Liderlik ve Etkileşim | 7 | Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir. | 3,78 | 1,14 |
| | 8 | Okul müdürümüz, okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır. | 3,59 | 1,18 |
| | 9 | Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır. | 3,73 | 1,17 |
| | 10 | Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır. | 3,62 | 1,13 |
| | 11 | Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder. | 3,94 | 1,10 |
| | 12 | Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar. | 3,52 | 1,15 |
| Toplam | | | 3,70 | 1,01 |
| Boyut Adı | Madde No | Ölçek Maddeleri | Öğretmenler | |
| | | | \bar{x} | SS |
| 3. Başarı Etkenleri | 13 | Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar. | 3,79 | 1,04 |
| | 14 | Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir. | 4,10 | 0,79 |
| | 15 | Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler. | 4,12 | 0,78 |
| | 16 | Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler. | 4,25 | 0,73 |
| Toplam | | | 4,06 | 0,71 |
| Boyut Adı | Madde No | Ölçek Maddeleri | Öğretmenler | |

| | | | \bar{x} | SS |
|---------------------|----------|--|-------------|-------------|
| 4. Samimiyet | 17 | Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler. | 3,63 | 0,97 |
| | 18 | Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar. | 3,77 | 0,91 |
| | 19 | Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur. | 3,99 | 0,82 |
| Toplam | | | 3,79 | 0,80 |
| Boyut Adı | Madde No | Ölçek Maddeleri | Öğretmenler | |
| | | | \bar{x} | SS |
| 5. Çatışma | 20 | Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır. | 3,81 | 1,15 |
| | 21 | Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür. | 3,41 | 1,18 |
| | 22 | Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur. | 3,50 | 1,26 |
| | 23 | Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır. | 3,70 | 1,10 |
| Toplam | | | 3,60 | 0,99 |
| Genel Toplam | | | 3,84 | 0,57 |

Öğretmenlerin, liderlik ve etkileşim boyutundaki maddelere yönelik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.” ($\bar{x}=3,94$) ve “Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.” ($\bar{x}=3,78$) ifadelerine katılım gösterirken, en düşük düzeyde ise “Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.” ($\bar{x}=3,52$) ve “Okul müdürümüz, okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.” ($\bar{x}=3,59$) ifadelerine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 17).

Öğretmenlerin, başarı etkenleri boyutundaki maddelere yönelik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.” ($\bar{x}=4,25$) ve “Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.” ($\bar{x}=4,12$) ifadelerine katılım gösterirken, en düşük düzeyde ise “Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.” ($\bar{x}=3,79$) ve “Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.” ($\bar{x}=4,10$) ifadelerine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 17).

Öğretmenlerin, samimiyet boyutundaki maddelere yönelik algıları incelendiğinde,

öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.” ($\bar{x}=3,99$) ifadesine katılım gösterirken, en düşük düzeyde ise “Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.” ($\bar{x}=3,63$) ifadesine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 17).

Öğretmenlerin, çatışma boyutundaki maddelere yönelik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.” ($\bar{x}=3,81$) ve “Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.” ($\bar{x}=3,70$) ifadelerine katılım gösterirken, en düşük düzeyde ise “Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.” ($\bar{x}=3,41$) ve “Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.” ($\bar{x}=3,50$) ifadelerine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 17).

4.4. Öğretmenlerin Demografik Değişkenler Temelinde Örgüt İklimine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın evrenini oluşturan ve ortaokullarda görev yapan 416 öğretmenin örgütsel iklime ilişkin algılarını araştırmaya yönelik örgütsel iklim ölçeğindeki ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları ile katılım düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin, örgüt iklimine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>Sd</i> | <i>T</i> | <i>P</i> |
|-------------------------------|----------------|------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | A) Kadın | 197 | 3,97 | 0,63 | 414 | -1,83 | 0,07 |
| | B) Erkek | 219 | 4,09 | 0,71 | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Liderlik ve Etkileşim | A) Kadın | 197 | 3,67 | 0,98 | 414 | -0,58 | 0,56 |
| | B) Erkek | 219 | 3,72 | 1,04 | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Başarı Etkenleri | A) Kadın | 197 | 3,98 | 0,72 | 414 | -2,20 | 0,03 |
| | B) Erkek | 219 | 4,13 | 0,69 | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Samimiyet | A) Kadın | 197 | 3,70 | 0,81 | 414 | -2,30 | 0,02 |
| | B) Erkek | 219 | 3,88 | 0,78 | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Çatışma | A) Kadın | 197 | 3,56 | 0,95 | 414 | -0,90 | 0,37 |
| | B) Erkek | 219 | 3,65 | 1,02 | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin “demokratiklik ve okula adanma” [$t_{(414)} = -1,83$; $p > 0,05$], “liderlik ve etkileşim” [$t_{(414)} = -0,58$; $p > 0,05$], “başarı etkenleri” [$t_{(414)} = -2,20$; $p > 0,05$], “samimiyet” [$t_{(414)} = -2,30$; $p > 0,05$] ve “çatışma” [$t_{(414)} = -0,90$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, örgüt iklimi faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 18).

Yukarıda verilen söz konusu örgüt iklimine yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, az da olsa kadın öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanmaya yönelik algılarının daha yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin ise liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma gibi örgüt iklimine yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 18).

4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Farklı üç yaş grubundaki öğretmenlerin, örgüt iklimine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, yaşlarına göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 19).

Tablo 19. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>Sd</i> | <i>Kareler Ortalaması</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı fark (Scheffe)</i> |
|-------------------------------|----------------------|------------|-------------|--------------------------|------------------------|------------|---------------------------|----------|----------|-------------------------------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | A) 30 yaş ve daha az | 92 | 4,04 | Gruplar arası | ,020 | 2 | ,010 | 0,02 | 0,98 | - |
| | B) 31-40 yaş | 230 | 4,03 | | | | | | | |
| | C) 41 yaş ve üzeri | 94 | 4,04 | Gruplar içi | 188,813 | 413 | ,457 | | | |
| | Toplam | 416 | 4,03 | | 188,833 | 415 | | | | |
| Liderlik ve Etkileşim | A) 30 yaş ve daha az | 92 | 3,71 | Gruplar arası | ,381 | 2 | ,191 | 0,19 | 0,83 | - |
| | B) 31-35 yaş | 230 | 3,67 | | | | | | | |
| | C) 36 yaş ve üzeri | 94 | 3,74 | Gruplar içi | 424,455 | 413 | 1,028 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,70 | | 424,837 | 415 | | | | |
| Başarı Etkenleri | A) 30 yaş ve daha az | 92 | 4,09 | Gruplar arası | ,103 | 2 | ,052 | 0,10 | 0,90 | - |
| | B) 31-35 yaş | 230 | 4,06 | | | | | | | |
| | C) 36 yaş ve üzeri | 94 | 4,04 | Gruplar içi | 208,647 | 413 | ,505 | | | |
| | Toplam | 416 | 4,06 | | 208,750 | 415 | | | | |
| Samimiyet | A) 30 yaş ve daha az | 92 | 3,75 | Gruplar arası | ,768 | 2 | ,384 | 0,60 | 0,55 | - |
| | B) 31-35 yaş | 230 | 3,83 | | | | | | | |
| | C) 36 yaş ve üzeri | 94 | 3,74 | Gruplar içi | 263,950 | 413 | ,639 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,79 | | 264,718 | 415 | | | | |
| Çatışma | A) 30 yaş ve daha az | 92 | 3,61 | Gruplar arası | ,011 | 2 | ,005 | 0,01 | 0,99 | - |
| | B) 31-35 yaş | 230 | 3,60 | | | | | | | |
| | C) 36 yaş ve üzeri | 94 | 3,60 | Gruplar içi | 405,815 | 413 | ,983 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,60 | | 405,826 | 415 | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, demokratiklik ve okula adanma [$F_{(2-415)} = 0,02$; $p > 0,05$], liderlik ve etkileşim [$F_{(2-415)} = 0,19$; $p > 0,05$], başarı etkenleri [$F_{(2-415)} = 0,10$; $p > 0,05$], samimiyet [$F_{(2-415)} = 0,60$; $p > 0,05$] ve çatışma [$F_{(2-415)} = 0,01$; $p > 0,05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik algıları, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 19).

4.2.3. Branş Değişkenine Göre Bulgular

Farklı üç branş grubundaki öğretmenlerin, örgüt iklimine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, branşlarına göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 20).

Tablo 20. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>Sd</i> | <i>Kareler Ortalaması</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı fark (Scheffe)</i> |
|-------------------------------|--------------------------------|------------|-------------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|-------------------------------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | A) Sosyal Bilimler | 218 | 4,02 | Gruplar arası | ,610 | 2 | ,305 | 0,67 | 0,51 | - |
| | B) Fen ve Matematik Bilimleri | 140 | 4,01 | | | | | | | |
| | C) Güzel Sanatlar-Özel Yetenek | 58 | 4,13 | Gruplar içi | 188,223 | 413 | ,456 | | | |
| | Toplam | 416 | 4,03 | 188,833 | 415 | | | | | |
| Liderlik ve Etkileşim | A) Sosyal Bilimler | 218 | 3,72 | Gruplar arası | 1,062 | 2 | ,531 | 0,52 | 0,60 | - |
| | B) Fen ve Matematik Bilimleri | 140 | 3,71 | | | | | | | |
| | C) Güzel Sanatlar-Özel Yetenek | 58 | 3,57 | Gruplar içi | 423,775 | 413 | 1,026 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,70 | 424,837 | 415 | | | | | |
| Başarı Etkenleri | A) Sosyal Bilimler | 218 | 4,07 | Gruplar arası | ,053 | 2 | ,027 | 0,05 | 0,95 | - |
| | B) Fen ve Matematik Bilimleri | 140 | 4,07 | | | | | | | |
| | C) Güzel Sanatlar-Özel Yetenek | 58 | 4,03 | Gruplar içi | 208,697 | 413 | ,505 | | | |
| | Toplam | 416 | 4,06 | 208,750 | 415 | | | | | |
| Samimiyet | A) Sosyal Bilimler | 218 | 3,81 | Gruplar arası | 1,162 | 2 | ,581 | 0,91 | 0,40 | - |
| | B) Fen ve Matematik Bilimleri | 140 | 3,83 | | | | | | | |
| | C) Güzel Sanatlar-Özel Yetenek | 58 | 3,67 | Gruplar içi | 263,556 | 413 | ,638 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,79 | 264,718 | 415 | | | | | |
| Çatışma | A) Sosyal Bilimler | 218 | 3,57 | Gruplar arası | 1,350 | 2 | ,675 | 0,69 | 0,50 | - |
| | B) Fen ve Matematik Bilimleri | 140 | 3,68 | | | | | | | |
| | C) Güzel Sanatlar-Özel Yetenek | 58 | 3,55 | Gruplar içi | 404,476 | 413 | ,979 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,60 | 405,826 | 415 | | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, demokratiklik ve okula adanma [$F_{(2-415)} = 0,67$; $p > 0,05$], liderlik ve etkileşim [$F_{(2-415)} = 0,52$; $p > 0,05$], başarı etkenleri [$F_{(2-415)} = 0,05$; $p > 0,05$], samimiyet [$F_{(2-415)} = 0,91$; $p > 0,05$] ve çatışma [$F_{(2-415)} = 0,69$; $p > 0,05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında branşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik algıları, branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 20).

4.2.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Farklı beş kıdem grubundaki öğretmenlerin, örgüt iklimine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, mesleki kıdemlerine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 21).

Tablo 21. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>Sd</i> | <i>Kareler Ortalaması</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı fark (Tukey)</i> |
|-------------------------------|---------------------|------------|-------------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|-----------------------------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | A) 5 yıl ve daha az | 75 | 4,04 | Gruplar arası | ,077 | 4 | ,019 | 0,04 | 1,00 | - |
| | B) 6-10 yıl | 131 | 4,05 | | | | | | | |
| | C) 11-15 yıl | 110 | 4,03 | Gruplar içi | 188,756 | 411 | ,459 | | | |
| | D) 16-20 yıl | 53 | 4,03 | | | | | | | |
| | E) 21 yıl ve üzeri | 47 | 4,00 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 4,03 | ,077 | 415 | | | | | |
| Liderlik ve Etkileşim | A) 5 yıl ve daha az | 75 | 3,83 | Gruplar arası | 3,722 | 4 | ,93 | 0,91 | 0,46 | - |
| | B) 6-10 yıl | 131 | 3,63 | | | | | | | |
| | C) 11-15 yıl | 110 | 3,62 | Gruplar içi | 421,115 | 411 | 1,025 | | | |
| | D) 16-20 yıl | 53 | 3,70 | | | | | | | |
| | E) 21 yıl ve üzeri | 47 | 3,85 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 3,70 | 3,722 | 415 | | | | | |
| Başarı Etkenleri | A) 5 yıl ve daha az | 75 | 4,07 | Gruplar arası | ,484 | 4 | ,121 | 0,24 | 0,92 | - |
| | B) 6-10 yıl | 131 | 4,10 | | | | | | | |
| | C) 11-15 yıl | 110 | 4,01 | Gruplar içi | 208,266 | 411 | ,507 | | | |
| | D) 16-20 yıl | 53 | 4,06 | | | | | | | |
| | E) 21 yıl ve üzeri | 47 | 4,09 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 4,06 | ,484 | 415 | | | | | |
| Samimiyet | A) 5 yıl ve daha az | 75 | 3,74 | Gruplar arası | 1,379 | 4 | ,345 | 0,54 | 0,71 | - |
| | B) 6-10 yıl | 131 | 3,88 | | | | | | | |
| | C) 11-15 yıl | 110 | 3,76 | Gruplar içi | 263,339 | 411 | ,641 | | | |
| | D) 16-20 yıl | 53 | 3,75 | | | | | | | |
| | E) 21 yıl ve üzeri | 47 | 3,78 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 3,79 | 1,379 | 415 | | | | | |
| Çatışma | A) 5 yıl ve daha az | 75 | 3,70 | Gruplar arası | 3,068 | 4 | ,767 | 0,78 | 0,54 | - |
| | B) 6-10 yıl | 131 | 3,61 | | | | | | | |
| | C) 11-15 yıl | 110 | 3,50 | Gruplar içi | 402,759 | 411 | ,980 | | | |
| | D) 16-20 yıl | 53 | 3,73 | | | | | | | |
| | E) 21 yıl ve üzeri | 47 | 3,54 | | | | | | | |
| | Toplam | 416 | 3,60 | 3,068 | 415 | | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, demokratiklik ve okula adanma [$F_{(2-415)} = 0,04$; $p > 0,05$], liderlik ve etkileşim [$F_{(2-415)} = 0,91$; $p > 0,05$], başarı etkenleri [$F_{(2-415)} = 0,24$; $p > 0,05$], samimiyet [$F_{(2-415)} = 0,54$; $p > 0,05$] ve çatışma [$F_{(2-415)} = 0,78$; $p > 0,05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik algıları, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 21).

4.2.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Örgüt iklimine ilişkin öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, başarı etkenleri [$U=4567,000$; $P<.05$] boyutunda lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (Tablo 22).

Tablo 22. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| <i>Boyutlar</i> | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|-------------------------------|----------------|------------|------------------------|---------------------|----------|----------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | A) Lisans | 386 | 206,73 | 79796,00 | 5105,000 | 0,28 |
| | B) Lisansüstü | 30 | 231,33 | 6940,00 | | |
| | Toplam | 416 | | | | |
| Liderlik ve Etkileşim | A) Lisans | 386 | 209,12 | 80719,50 | 5551,500 | 0,71 |
| | B) Lisansüstü | 30 | 200,55 | 6016,50 | | |
| | Toplam | 416 | | | | |
| Başarı Etkenleri | A) Lisans | 386 | 205,33 | 79258,00 | 4567,000 | 0,04* |
| | B) Lisansüstü | 30 | 249,27 | 7478,00 | | |
| | Toplam | 416 | | | | |
| Samimiyet | A) Lisans | 386 | 205,73 | 79413,00 | 4722,000 | 0,09 |
| | B) Lisansüstü | 30 | 244,10 | 7323,00 | | |
| | Toplam | 416 | | | | |
| Çatışma | A) Lisans | 386 | 210,07 | 81088,50 | 5182,500 | 0,34 |
| | B) Lisansüstü | 30 | 188,25 | 5647,50 | | |
| | Toplam | 416 | | | | |

* $P<.05$

Örgüt iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma [$U=5105,000$; $P<.05$], liderlik ve etkileşim [$U=5551,000$; $P<.05$], samimiyet [$U=4722,000$; $P<.05$] ve çatışma [$U=5182,000$; $P<.05$] boyutlarında ise öğretmen algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir (Tablo 22).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin demokratik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, çatışma boyutlarındaki sıra ortalamaları daha yüksek iken, lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin ise başarı etkenleri, samimiyet boyutlarındaki sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 22).

4.2.6 Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulgular

Okul müdürü ile birlikte çalışma süresi değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, örgüt iklimine yönelik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “demokratiklik ve okula adanma” [$\chi^2_{(2)} = 3,382$; $p > 0.05$], “liderlik ve etkileşim” [$\chi^2_{(2)} = 0,202$; $p > 0.05$], “başarı etkenleri” [$\chi^2_{(2)} = 3,592$; $p > 0.05$], “samimiyet” [$\chi^2_{(2)} = 4,299$; $p > 0.05$] ve “çatışma” [$\chi^2_{(2)} = 2,177$; $p > 0.05$] boyutlarındaki algılarının müdürle birlikte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik algıları ile müdürle birlikte çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 23).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, okul müdürü ile 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma gibi örgüt iklimine yönelik tüm boyutlardaki algılarının diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, okul müdürü ile 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgüt iklimini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 23).

Tablo 23. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sd | χ^2 | P | Anlamlı Fark (Mann Whitney-U) |
|-------------------------------|--------------------|------------|-----------------|----|----------|------|-------------------------------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | A) 1-5 yıl | 382 | 211,69 | 2 | 3,382 | 0,18 | - |
| | B) 6-10 yıl | 24 | 175,29 | | | | |
| | C) 11 yıl ve üzeri | 10 | 166,30 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Liderlik ve Etkileşim | A) 1-5 yıl | 382 | 209,22 | 2 | ,202 | 0,90 | - |
| | B) 6-10 yıl | 24 | 202,85 | | | | |
| | C) 11 yıl ve üzeri | 10 | 194,60 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Başarı Etkenleri | A) 1-5 yıl | 382 | 211,72 | 2 | 3,592 | 0,17 | - |
| | B) 6-10 yıl | 24 | 167,56 | | | | |
| | C) 11 yıl ve üzeri | 10 | 183,75 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Samimiyet | A) 1-5 yıl | 382 | 212,09 | 2 | 4,299 | 0,12 | - |
| | B) 6-10 yıl | 24 | 169,83 | | | | |
| | C) 11 yıl ve üzeri | 10 | 164,10 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Çatışma | A) 1-5 yıl | 382 | 210,18 | 2 | 2,177 | 0,34 | - |
| | B) 6-10 yıl | 24 | 204,48 | | | | |
| | C) 11 yıl ve üzeri | 10 | 154,00 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |

*p<.05

4.2.7. Okulda Görev Yapan Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Bulgular

Okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, örgüt iklimine yönelik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin “demokratiklik ve okula adanma” [$\chi^2_{(3)} = 22,026$; p<0.05], “liderlik ve etkileşim” [$\chi^2_{(3)} = 29,354$; p<0.05], “başarı etkenleri” [$\chi^2_{(3)} = 11,664$; p<0.05] ve “çatışma” [$\chi^2_{(3)} = 23,347$; p<0.05] boyutlarındaki algılarının öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın görüldüğü tüm boyutlarda olmak üzere, “1-20” ve “21-40” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile “41-60” ve “61 ve daha fazla” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 24).

Tablo 24. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sd | χ^2 | P | Anlamlı Fark (Mann Whitney-U) |
|-------------------------------|-------------------------|------------|-----------------|----|----------|-------|-------------------------------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | A) 1-20 öğretmen | 8 | 306,19 | 3 | 22,026 | 0,00* | A-C A-D B-C B-D |
| | B) 21-40 öğretmen | 71 | 243,45 | | | | |
| | C) 41-60 öğretmen | 57 | 157,16 | | | | |
| | D) 61 öğretmen ve üzeri | 280 | 207,30 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Liderlik ve Etkileşim | A) 1-20 öğretmen | 8 | 355,31 | 3 | 29,354 | 0,00* | A-C A-D B-C B-D |
| | B) 21-40 öğretmen | 71 | 255,13 | | | | |
| | C) 41-60 öğretmen | 57 | 172,74 | | | | |
| | D) 61 öğretmen ve üzeri | 280 | 199,76 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Başarı Etkenleri | A) 1-20 öğretmen | 8 | 299,13 | 3 | 11,664 | 0,01* | A-C A-D B-C B-D |
| | B) 21-40 öğretmen | 71 | 225,00 | | | | |
| | C) 41-60 öğretmen | 57 | 171,46 | | | | |
| | D) 61 öğretmen ve üzeri | 280 | 189,27 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Samimiyet | A) 1-20 öğretmen | 8 | 187,44 | 3 | 6,487 | 0,09 | - |
| | B) 21-40 öğretmen | 71 | 207,84 | | | | |
| | C) 41-60 öğretmen | 57 | 173,40 | | | | |
| | D) 61 öğretmen ve üzeri | 280 | 216,41 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |
| Çatışma | A) 1-20 öğretmen | 8 | 339,63 | 3 | 23,347 | 0,00* | A-C A-D B-C B-D |
| | B) 21-40 öğretmen | 71 | 253,38 | | | | |
| | C) 41-60 öğretmen | 57 | 198,35 | | | | |
| | D) 61 öğretmen ve üzeri | 280 | 195,44 | | | | |
| | Toplam | 416 | | | | | |

*p<.05

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, “1-20” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin, anlamlı farkın görüldüğü demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve çatışma boyutlarındaki sıra ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, “1-20” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 24).

4.2.8. Okulda Öğrenim Gören Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin, örgüt iklimine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, okuldaki toplam öğrenci sayısına göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 25).

Tablo 25. Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{X} | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı fark (Tukey) |
|-------------------------------|--------------------------|------------|-------------|-------------------|-----------------|------------|--------------------|-------|-------|----------------------|
| Demokratiklik ve Okula Adanma | A) 200-599 öğrenci | 38 | 4,31 | Gruplar arası | 12,814 | 3 | 4,271 | 10,00 | 0,00* | A-C B-C D-C |
| | B) 600-799 öğrenci | 28 | 4,40 | | | | | | | |
| | C) 800-999 öğrenci | 38 | 3,64 | | | | | | | |
| | D) 1000 öğrenci ve üzeri | 312 | 4,01 | Gruplar içi | 176,019 | 412 | ,427 | | | |
| | Toplam | 416 | 4,03 | | 188,833 | 415 | | | | |
| Liderlik ve Etkileşim | A) 200-599 öğrenci | 38 | 4,00 | Gruplar arası | 22,255 | 3 | 7,418 | 7,59 | 0,00* | B-C B-D |
| | B) 600-799 öğrenci | 28 | 4,42 | | | | | | | |
| | C) 800-999 öğrenci | 38 | 3,43 | | | | | | | |
| | D) 1000 öğrenci ve üzeri | 312 | 3,63 | Gruplar içi | 402,582 | 412 | ,977 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,70 | | 424,837 | 415 | | | | |
| Başarı Etkenleri | A) 200-599 öğrenci | 38 | 4,20 | Gruplar arası | 6,505 | 3 | 2,168 | 4,42 | 0,00* | B-C |
| | B) 600-799 öğrenci | 28 | 4,38 | | | | | | | |
| | C) 800-999 öğrenci | 38 | 3,78 | | | | | | | |
| | D) 1000 öğrenci ve üzeri | 312 | 4,05 | Gruplar içi | 202,245 | 412 | ,491 | | | |
| | Toplam | 416 | 4,06 | | 208,750 | 415 | | | | |
| Samimiyet | A) 200-599 öğrenci | 38 | 3,83 | Gruplar arası | 6,201 | 3 | 2,067 | 3,29 | 0,02* | D-C |
| | B) 600-799 öğrenci | 28 | 3,94 | | | | | | | |
| | C) 800-999 öğrenci | 38 | 3,42 | | | | | | | |
| | D) 1000 öğrenci ve üzeri | 312 | 3,82 | Gruplar içi | 258,517 | 412 | ,627 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,79 | | 264,718 | 415 | | | | |
| Çatışma | A) 200-599 öğrenci | 38 | 4,13 | Gruplar arası | 18,723 | 3 | 6,241 | 6,64 | 0,00* | A-D |
| | B) 600-799 öğrenci | 28 | 4,03 | | | | | | | |
| | C) 800-999 öğrenci | 38 | 3,63 | | | | | | | |
| | D) 1000 öğrenci ve üzeri | 312 | 3,50 | Gruplar içi | 387,103 | 412 | ,940 | | | |
| | Toplam | 416 | 3,60 | | 405,826 | 415 | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, demokratiklik ve okula adanma [$F_{(3-415)} = 10,00$; $p < 0,05$] boyutunda öğretmen algıları arasında okuldaki toplam öğrenci sayıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle,

öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma faktörüne ilişkin algıları, okuldaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın “200-599 arası”, “600-799 arası” ve “1000 ve daha fazla” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler ile “800-999 arası” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. ($p = .00$). Buna göre, “200-599 arası” ($\bar{x}_A = 4,31$), “600-799 arası” ($\bar{x}_B = 4,40$) ve “1000 ve daha fazla” ($\bar{x}_D = 4,01$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, “800-900 arası” ($\bar{x}_C = 3,64$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran demokratiklik ve okula adanma boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 25).

Liderlik ve etkileşim [$F_{(3-415)} = 7,59$; $p < 0.05$] boyutunda öğretmen algıları arasında okuldaki toplam öğrenci sayıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin liderlik ve etkileşim faktörüne ilişkin algıları, okuldaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar (Tukey testi) sonucunda, anlamlı farkın “600-799 arası” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler ile “800-999 arası” ve “1000 ve daha fazla” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($p = .00$). Buna göre, “600-799 arası” ($\bar{x}_B = 4,42$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, “800-900 arası” ($\bar{x}_C = 3,43$) ve “1000 ve daha fazla” ($\bar{x}_D = 3,63$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran liderlik ve etkileşim boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 25).

Başarı etkenleri [$F_{(3-415)} = 4,42$; $p < 0.05$] boyutunda öğretmen algıları arasında okuldaki toplam öğrenci sayıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin başarı etkenleri faktörüne ilişkin algıları, okuldaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar (Tukey testi) sonucunda, anlamlı farkın “600-799 arası” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler ile “800-999 arası” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($p = .00$). Buna göre, “600-799 arası” ($\bar{x}_B = 4,38$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, “800-900 arası” ($\bar{x}_C = 3,78$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran başarı etkenleri boyutuna

yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 25).

Samimiyet [$F_{(3-415)} = 3,29$; $p < 0.05$] boyutunda öğretmen algıları arasında okuldaki toplam öğrenci sayıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin samimiyet faktörüne ilişkin algıları, okuldaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar (Tukey testi) sonucunda, anlamlı farkın “1000 ve daha fazla” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler ile “800-999 arası” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($p = .02$). Buna göre, “1000 ve daha fazla” ($\bar{x}_D = 3,82$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, “800-900 arası” ($\bar{x}_C = 3,42$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran samimiyet boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 25).

Çatışma [$F_{(3-415)} = 6,64$; $p < 0.05$] boyutunda öğretmen algıları arasında okuldaki toplam öğrenci sayıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin çatışma faktörüne ilişkin algıları, okuldaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar (Tukey testi) sonucunda, anlamlı farkın “200-599 arası” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler ile “1000 ve daha fazla” öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($p = .00$). Buna göre, “200-599 arası” ($\bar{x}_A = 4,13$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, “1000 ve daha fazla” ($\bar{x}_D = 3,50$) öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran çatışma boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 25).

4.5. Örgütsel İklimin Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları temelinde örgütsel iklimin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Örgütsel İklimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Sh | β | t | p | İkili r | Kısmi R |
|-------------------------------|------------------------|------|---------|--------|------|---------|---------|
| <i>Sabit</i> | 3,330 | ,162 | - | 20,614 | ,000 | - | - |
| Dönüşümcü liderlik | ,215 | ,028 | ,414 | 7,614 | ,000 | ,351 | ,316 |
| Serbest bırakıcı liderlik | ,012 | ,037 | ,023 | ,315 | ,753 | ,016 | ,013 |
| Sürdürümcü liderlik | -,103 | ,039 | -,194 | -2,628 | ,009 | -,128 | -,109 |
| R= 0,540 | R ² = 0,292 | | | | | | |
| F ₍₃₋₄₁₅₎ = 56,607 | p = 0,00 | | | | | | |

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik gibi okul müdürlerinin liderlik stillerini oluşturan değişkenlerin, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin algılarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenleri birlikte, örgütsel iklim ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.540$, $R^2 = 0.292$) sergilemiştir ($F_{(3-415)} = 56.607$).

Söz konusu iki değişken birlikte, ortaokullardaki örgütsel iklimdeki değişimin %29'2'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel iklim üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik ($\beta = 0,414$), serbest bırakıcı liderlik ($\beta = 0,023$) ve sürdürümcü liderlik ($\beta = -0,194$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde, dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlerinin örgütsel iklim üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir ($p < .05$). Serbest bırakıcı liderlik değişkeninin ise örgütsel iklim üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı saptanmıştır ($p > .05$) (Tablo26).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin çözümlenmesine dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ile uygulamacı ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, resmi ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

5.1.1. Liderlik Stilllerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Branş öğretmenlerinin, yöneticilerin liderlik stillerine yönelik boyutlar temelinde genel değerlendirmeleri incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin “dönüşümcü liderlik” davranışlarını en yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlerine; okulun, amaç ve politikaları konusunda rehberlik yaptığını, başta eğitim olmak üzere birçok alanda yeniliklere ve değişimlere açık olduklarını göstermektedir. Başka bir deyişle okul yönetiminin, öğretmenlerin gerek mesleki gerekse kişisel gelişimlerini önemsedikleri ve destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Alan yazını incelendiğinde; Altun (2003), Bardakçı (2017), Bayrak (2001), Çelik (1998), Floyd (1999), İngram (1997), Karip (1998), Oğuz (2011), Şahin (2005) ve Yıldırım (2006) da araştırmalarında, eğitim kurumlarında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını yüksek düzeyde algıladıklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Buna karşılık bu çalışmada öğretmenlerin, yöneticilerin “serbest bırakıcı liderlik” davranışlarını ise en alt düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durum, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında sıcak ve samimi bir ilişkinin olduğunu göstermekle beraber, bu tarz liderlik davranışlarını sergileyen yöneticilerin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına gerekli önemi vermemeleri ve dönüt vermede gecikmeleri nedeniyle zamanla öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir. Ayrıca bu yöneticiler karar almada

yeterince istekli olmadıklarından sorumluluk almak da istemezler. Yöneticilerin bu tutumu zamanla amaçlara ulaşmada zorluklara hatta amaçlardan uzaklaşmalara dönüştüğünden öğretmenler arasında birlik ve beraberliği dolayısıyla iklimi olumsuz etkileyebilmektedir. Alan yazını liderlik stilleri özelinde incelendiğinde, Kazancı (2010) ve Razi (2003) tarafından yapılan araştırmalarda da ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik davranışlarını diğer boyutlara oranla daha düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada grupların görüşlerinden elde edilen aritmetik puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik genel değerlendirmelerine ilişkin algılarının üst düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Buna göre ortaokullarda çalışan yöneticiler ile öğretmenler arasında açık, samimi ve güvenilir bir ilişkinin kurulduğu ve yöneticilerin beklentilerini açıkça ifade ettikleri söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlere önem verilip mesleki ve kişisel gelişimlerini destekledikleri yorumu yapılabilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Balay (2000), Buluç (2009), Korkmaz (2005), Sezer (2005), Yavuz (2009), Yersel (2016) ve Yıldırım (2006) da yapmış oldukları araştırmalarında, eğitim kurumlarında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerini yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak alan yazında farklı araştırma sonuçları da elde edilmiştir. Çelik & Eryılmaz (2006), Doğan (2010) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik davranışlarını orta düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarına dair ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu durum, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik gibi liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir (Altunay, 2013; Çetiner, 2008; Çobanoğlu, 2003; Eryılmaz, 2006; Memişoğlu, 2006; Oran, 2002; Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009). Ancak grupların katılım düzeylerini gösteren puan ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla yöneticilerin

serbest bırakıcı liderlik özelliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durum, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla yöneticileri ile daha samimi, rahat ve informal bir ilişki içerisinde olmak istediklerini göstermiştir. Bu sonuca göre okul yönetiminin okula ilişkin alınacak bazı kararlarda erkek öğretmenler ile daha fazla fikir alışverişinde buldukları da söylenebilir. Gündüz & Bolyer (2012) ve Poyraz (2002) tarafından yapılan araştırma bu sonucu desteklerken, Özmantar & Çetin (2017) tarafından yapılan araştırmalar ise bu sonuç ile örtüşmemektedir.

Yaş değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin yöneticilerin liderlik stillerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yaşları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı yorumu yapılabilir. Çelik & Eryılmaz (2006) ile Şahin (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik öğretmen algıları yaş değişkeni açısından incelenmiş ancak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak gerek Koçak (2006)'ın yaptığı araştırmada gerekse bu araştırmada grupların görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalamalara göre bir değerlendirme yapıldığında, “41 ve üzeri yaş” aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş aralığındaki öğretmenlere oranla yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin, yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum hangi branştan olursa olsun öğretmen algıları ile yöneticilerin liderlik davranışları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde, Cemaloğlu (2007) ve Töremen & Yasan (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik öğretmen algıları branş değişkeni açısından incelenmiş anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak grupların sıra ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında, fen ve matematik bilimleri grubundaki öğretmenlerin güzel sanatlar-özel yetenek grubundaki öğretmenlere oranla yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Her ne kadar anlamlı bir fark olmayıp gruplar homojen bir yapı gösterse de bu sonuç, pozitif bilimlerle ilgilenen öğretmenlerin yeni ve yaratıcı fikirlere daha hazırlıklı oldukları ve yenilikleri daha yakından takip ettikleri söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Grupların katılım düzeylerini gösteren sıra ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlere oranla yöneticilerin serbest bırakıcı ve sürdürücü liderlik özelliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durum mesleki kıdemi fazla olan yani daha tecrübeli öğretmenlerin yöneticilerinden daha samimi ve özgür bir çalışma ortamı istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yöneticileriyle daha iyi iletişim kurdukları şeklinde bir sonuca da varılabilir. Bu sonuçlar literatürdeki araştırma sonuçlarıyla (Ave, 2015; Cemaloğlu, 2007; Kılınçarlan, 2013; Şahin, 2016) tutarlılık göstermektedir. Ancak alan yazını incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Aybek (2014), Gündüz & Bolyer (2012) ile Toker (2007) de yaptıkları çalışmalarda branş öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile yöneticilerin liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile yöneticilerinden sergilemelerini bekledikleri liderlik davranışları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eraslan (2003) ve Oran (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin öğrenim durumunun, okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak, grupların görüşlerinden elde edilen sıra ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında, öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin yöneticilerin dönüşücü liderlik stillerini daha yüksek düzeyde algıladıkları, öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin ise yöneticilerin serbest ve sürdürücü liderlik stillerini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin algılarına ilişkin olarak lisans mezunu öğretmenlerin değişimlere ve yeni fikirlere daha hazır oldukları şeklinde yorumlanabilir. Altunay (2013) tarafından yapılan araştırma bulguları bu sonucu doğrular niteliktedir.

Müdürle birlikte çalışma süresi değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticilerin liderlik stillerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alan yazınında bu sonucu destekler nitelikte bulgulara

ulaşan çalışmaların da olduğu görülmektedir (Çelik & Eryılmaz, 2006). Ancak, grupların görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalamalara göre bir değerlendirme yapıldığında, müdürle birlikte çalışma süresi “1-5 yıl arası” olan branş öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik davranışlarını daha dönüşümcü bulurken; müdürle birlikte çalışma süresi “11 yıl ve daha fazla” olan öğretmenlerin ise yöneticilerin liderlik davranışlarını daha serbest bırakıcı ve sürdürümcü buldukları görülmüştür. Bu sonuç müdürle çalışmaya yeni başlamış öğretmenlerin, müdürlerini tam olarak tanıma fırsatı bulamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre müdürle birlikte çalışma süresi az olan branş öğretmenlerinin başarıya odaklı yeni yaklaşımlar sergiledikleri söylenebilir. Buna karşın, müdürle birlikte çalışma süresi “11 yıl ve daha uzun” olan branş öğretmenlerinin, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine paralel olarak, yöneticilerle daha fazla iletişim kurabilmekte, dolayısıyla daha samimi ve geleneksel yaklaşımlar sergiledikleri şeklinde açıklanabilir. Akkaş & Akkaş (2015) ve Özmantar & Çetin (2017) tarafından yapılan araştırmalar söz konusu sonuçları destekler niteliktedir.

Okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarına dair anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Grupların katılım düzeylerini gösteren sıra ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında, okuldaki toplam öğretmen sayısı “1-20” arası olan okullarda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Buna karşılık okuldaki toplam öğretmen sayısının “41-60” ile “61 ve daha fazla” olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerin serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik özelliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durum, okullarda çalışan toplam öğretmen sayısının artmasıyla birlikte okullarda yönetici-öğretmen arası iletişimin zayıfladığı, yönetsel kontrollerin aksadığını ve buna bağlı olarak çeşitli problemlerin yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarına dair anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Grupların katılım düzeylerini gösteren sıra ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında, okuldaki toplam öğrenci sayısı “200-599” ile “600-799” olan okullarda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerini, öğrenci sayısı “800-999” ile “1000 ve üzeri” olan gruplardan daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre bir yorum yapılırsa okullarda

öğrenim gören toplam öğrenci sayısının artmasıyla birlikte okullarda gerek eğitimsel gerekse de yönetsel bir takım zorluklar yaşandığı söylenebilir.

Sonuç olarak, yöneticilerin öğretmenlere karşı destekleyici nitelikte liderlik yapmaları, öğretmenlerin okul ortamında daha sosyal ilişkiler sergilemelerine olanak sağlayabilmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin okul içerisindeki iletişimlerinin yöneticilerin destekleyici liderlik davranışlarından oldukça olumlu etkilendiği söylenebilir (Aküzüm & Çankaya, 2010). Dönüşümsel liderler de işbirlikçi, öğrenen ve deneyim gibi yaratıcı çabaları destekleyerek örgütsel öğrenmenin yaygınlaşmasını kolaylaştıran bir örgütsel iklim ve kültür yaratıp bunun devamlılığını sağlayarak kendi kurumlarında örgütsel öğrenmeyi geliştirebilirler. Bütün bu yönleri ile de dönüşümsel liderlik arzulanan, istenen bir liderlik biçimidir. Buna karşın, sürdürücü ve serbest bırakıcı liderlik tercih edilmeyen liderlik biçimleridir (Kul, 2010; Kültür, 2006; Şahin, 2004; Zeren, 2007).

5.1.2. Örgütsel İklim İlişkin Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklimle yönelik boyutlar temelinde genel değerlendirmeleri incelendiğinde öğretmenlerin, ortaokullardaki örgütsel iklimi “başarı etkenleri” boyutunda en yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin, okulun vizyonu ve misyonu hakkında bilgi sahibi olduğunu ve yöneticilerin okulun amaç ve politikaları hakkında kapsamlı bilgiyi öğretmenleriyle paylaştığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci başarısını eğitimin odak noktası olarak gördüklerini söyleyebiliriz. Alan yazınında bu sonucu destekler birçok araştırmaya ulaşılmıştır (Bakay & Kalem, 2009; Korkmaz, 2005; Owens, 1998). Korkmaz (2005) da araştırmasında sağlıklı ve olumlu iklimin hâkim olduğu okullarda öğretmenlerin okul vizyonunu daha güçlü algılamalarını sağladığını ifade etmiştir. Bu bulgu, olumlu okul iklimi ile öğretmenlerin okulun vizyonu ve misyonunu algılamaları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna karşılık öğretmenlerin okullardaki örgütsel iklimi “çatışma” boyutunda ise en düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durum okullardaki yöneticiler ile öğretmenler arasında zaman zaman iletişim problemlerinin yaşandığını göstermektedir. Ancak etkili örgütsel iletişimin hâkim olduğu okullarda, uyumsuzluk ve belirsizlik durumlarını en aza indirmek isteyen yöneticiler güçlü iletişim kanalları kullanarak, gerek yöneticilerle öğretmenler gerekse de öğretmenler arasında meydana gelen iletişim kaynaklı problemleri rahatlıkla ortadan kaldırdıklarını söyleyebiliriz. Böylece yöneticilerin okullarda güçlü

örgütsel iletişimi sağlaması okulların amacını gerçekleştirmesinde de kolaylık sağlayacağını göstermektedir. Gündüz (2008) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel iletişimi yüksek düzeyde algıladıkları ve çatışma şeklinde durumların pek yaşanmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Ancak, Getmez (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okullarında çatışma boyutuna yönelik algılarının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Bu araştırmada grupların görüşlerinden elde edilen puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin ortaokullardaki örgütsel iklime yönelik genel değerlendirmelere ilişkin algılarının “üst düzeyde” olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre ortaokullarda çalışan yöneticilerin yeniliklere açık olduğu ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını açık bir şekilde belirttiği demokratik ortamlardan yana oldukları görülmüştür. Karar alırken öğretmenleri ile beraber karar alarak sorumluluğunu paylaştığı samimi etkileşimli oldukları görülmüştür. Bu durum yöneticilerin öğretmenlerin düşünce ve fikirlerine önem verdiğini göstermektedir. Okullarda öğretmenlerin kendilerini mutlu, çalışmaya istekli ve yüksek motivasyonlu hissetmesi okul ikliminin üst düzeyde algılanmasına neden olan bir diğer önemli faktör olarak kabul edilebilir. İlgili alan yazında Şenel & Buluç (2016)’ un yaptıkları araştırma bu sonuçları desteklemektedir.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algıları açısından; okul iklimi ölçeğinin tamamında, “demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma” boyutlarında yer alan ifadelerle öğretmenlerin çoğunlukla yüksek düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bu bağlamda çoğunlukla okuldaki öğretmen-yönetici ilişkilerinin demokratik olduğu, öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterildiği, çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olduğu, öğretmenlerin okulu sahiplendiği ve okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi istediklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletebildiği, okul müdürünün okulla ilgili kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığı, öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade ettiği, öğretmenlere gerekli kaynakları sağladığı yorumları yapılabilir. Yöneticiler tarafından kurulan etkili örgütsel iletişimin, öğretmenler arasında sıcak ve samimi ilişkilerin kurulmasına ve mesleki anlamda bilgi alışverişine neden olduğu şeklinde ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin puan ortalamasının çok üst düzeyde olması yöneticiler tarafından sağlıklı ve olumlu örgüt ikliminin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında, Gedikoğlu & Tahaoğlu (2010),

Gündüz (2008), Kılıç (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin, örgütsel iklimi sağlıklı ve olumlu olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Sağlıklı okullar ve açık iklimler öğretmenler tarafından istenilen durumlardır. Öğretmenler, ideal çalışma ortamları olan, örgütün amaçları ile kendi amaçlarının örtüştüğü okullarda çalışmayı tercih ederler. Ancak literatürde farklı araştırma sonuçları da elde edilmiştir. Çağlayan (2014) ve Diş (2015) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, okullardaki örgütsel iklimi kapalı iklim veya orta düzey şeklinde algıladıkları sonucuna varmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, kadın ve erkek öğretmenlerin okullardaki örgütsel iklimine ilişkin algılarına dair ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu durum, öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul iklimi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazındaki diğer çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir (Çağlayan, 2014; Gedikoğlu & Tahaoğlu, 2010; Gündüz, 2008; Memduhoğlu & Şeker, 2011; Nur, 2012; Özdemir, 2006; Sezgin & Kılınç, 2011). Ancak grupların katılım düzeylerini gösteren puan ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında, kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla sadece “demokratiklik ve okula adanma” boyutunda ortaokullardaki örgütsel iklimine ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yöneticilerden daha demokratik ve adalete dayalı kuralları ön planda tutmalarını beklediklerini ve bu kuralların işletildiği iklimlerde kendilerini daha rahat ifade ettikleri, bunun sonucunda örgütsel aidiyet duygularının arttığı şeklinde açıklanabilir. Bu sonuç, Acet (2006), Göcen & Kaya (2014) ile Öztürk (1995) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Branş değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, fen-matematik bilimleri ile güzel sanatlar-özel yetenek branşlarına sahip öğretmenlerin ortaokullarda örgütsel iklimine yönelik ortalamalarında tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklimine yönelik algıları ile mezun oldukları branş değişkeni arasında herhangi bir anlamlı ilişki görülmemiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir (Baykal, 2007; Karacoğlu, 2008; Kavgacı, 2010; Özden, 2009). Ancak alan yazında, az da olsa güzel sanatlar-özel yetenek öğretmenlerinin okul iklimini daha samimi bulduklarını ortaya koyan araştırmaların da olduğu görülmüştür (Doğan, 2011; Sezgin & Kılınç, 2011).

Öğretmenlerinin örgütsel iklime ilişkin algılarının yaş değişkenine ilişkin farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan analizler sonucunda tüm boyutlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum, örgütsel iklimin öğretmenlerin algılarında yaş değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Dolayısıyla hangi yaş grubunda olursa olsunlar tüm öğretmenlerin örgütsel iklimi hemen hemen aynı düzeyde benimsedikleri ve diğer değişkenlerin daha belirleyici olduklarını şeklinde açıklanabilir. Gültekin (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki örgütsel iklime yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak Öztürk (1995) de araştırmasında, “36 yaş ve üzeri” öğretmenlerin artan yaş ve mesleki kıdemlerine paralel olarak azalan beklentiler, uyum sağlama, kanıksama ve kabullenme gibi davranışlardaki artışa bağlı olarak örgütsel faaliyetlere ve amaçlara ilişkin beklenti seviyelerinin azaldığını ortaya koymuştur. Ancak, Baykal (2013), Doğan (2010), Getmez (2018) ve Sığıncı (2013) tarafından yapılan araştırmalarda bu sonuçlarla örtüşmeyen bulguların elde edildiği görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel iklime yönelik ortalamalarında tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklimine yönelik algıları ile mesleki tecrübeleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki görülmemiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir (Acet, 2006; Baş, 2012; Doğan, 2011; Gültekin, 2012; Karacoğlu, 2008; Özden, 2009; Şentürk, 2010). Buna karşılık mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin olumlu beklentilerinin de az, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ise örgütsel iklime ilişkin olumlu beklentilerinin daha fazla oldukları şeklinde bulgular da mevcuttur. Ancak, Baykal (2007), Günbayı (2007) ve Saygılı (2010) tarafından yapılan araştırmalarda ise bu çalışmadan farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin okullardaki örgütsel iklime ilişkin algılarına dair ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu durum öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile örgütsel iklim arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle lisans veya lisansüstü mezunu tüm öğretmenler genel olarak örgütsel iklimi aynı derecede algılamaktadır. Alan yazındaki diğer çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir (Aydın, 2010; Şentürk, 2010). Ancak grupların katılım

düzelelerini gösteren puan ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında, sadece “başarı etkenleri” boyutunda lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lehine örgütsel iklime ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, lisansüstü (yüksek lisans, doktora) öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere oranla daha öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğrenci başarısını etkileyen tüm faktörleri daha iyi fark edip analiz yapabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Getmez (2018), Gültekin (2012) ve Sığınr (2013) tarafından yapılan araştırmalar da bu durumu doğrular niteliktedir.

Müdürle birlikte çalışma süresi değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki müdürle birlikte çalışma süresi ile örgütsel iklime yönelik ortalamalarında tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin müdürle birlikte çalışma süresi örgütsel iklime dair algılarını etkilememektedir. Alan yazındaki diğer çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir (İdi, 2017; Kavgacı, 2010; Saygılı, 2010; Sığınr, 2013). Ancak grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, okul müdürü ile “1-5 yıl” süre ile çalışan öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik algılarının tüm boyutlarda diğer gruptaki çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, buldukları okulda henüz uzun süre çalışmayan öğretmenler gerek okul yönetimini gerekse de diğer öğretmenleri yeterince tanımadıklarından olumlu yönde görüş bildirmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Toplam öğretmen sayısı değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki toplam öğretmen sayısı ile örgüt iklimine yönelik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Buna göre, sadece “samimiyet” boyutu hariç olmak üzere diğer tüm boyutlarda, toplam öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda farklılaşmanın özellikle “1-20” arası ve “21-40” arası öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile “41-60” arası ve “61 ve daha fazla” öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrenci sayısının görece daha az olduğu okullarda çalışan öğretmenler, kalabalık okullarda çalışan öğretmenlere göre okul iklimine dair olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, “1-20” arası öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen sayısı azaldıkça daha

samimi, sıcak ve olumlu bir okul iklimi oluşma ihtimali de artmaktadır. Yani toplam öğretmen sayısı ile olumlu ve ideal örgüt iklimi arasında ters orantı şeklinde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bökeoğlu & Yılmaz (2008), Özer & Ark. (2006), Yılmaz (2006) ve Yapıcıer (2007) tarafından yapılan çalışmalar bu araştırmayı desteklemektedir. Ancak alan yazında öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının toplam öğretmen sayısına bağlı olarak değişmediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Aka, 2014).

Toplam öğrenci sayısı değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel iklimle ilişkin algıları arasında tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Grupların katılım düzeylerine dair ortalamalar dikkate alındığında; “demokratiklik ve okula adanma” boyutunda öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci sayısının az olduğu okullarda bu boyuta yönelik olumlu algı artarken, öğrenci sayısının daha fazla olduğu okullarda olumlu algı düzeyi de azalmaktadır. Yani okuldaki toplam öğrenci sayısı ile demokratiklik ve okula adanmışlık boyutu arasında ters orantı olduğu söylenebilir. ”Liderlik ve etkileşim” boyutunda toplam öğrenci sayısı ile öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık vardır. ”Başarı etkenleri” boyutunda toplam öğrenci sayısı ile öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık vardır. Buna göre, toplam öğrenci sayısının “600-800” olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin bu boyuttaki algıları, daha kalabalık olan okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. “Samimiyet” boyutunda toplam öğrenci sayısı ile öğretmen algıları arasında yine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu boyuta ilişkin ilginç olan farklılık ise toplam öğrenci sayısı ile samimiyete yönelik öğretmen algılarının doğru orantılı olarak değişmesidir. Bir başka ifadeyle okuldaki toplam öğrenci sayısı arttıkça öğretmen algılarının da bu boyuta yönelik olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Örgüt ikliminin son boyutu olan “çatışma” boyutu ile öğretmen algıları arasında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre, çatışma boyutuna yönelik en yüksek öğretmen algılarının toplam öğrenci sayısının daha az olduğu okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Yani öğrenci sayısı ile çatışma boyutu doğru orantılı bulunmuştur. Bu durumda öğrenci sayısının az olduğu okullarda uyumsuzluk yani disiplin olaylarının da daha az görüldüğü söylenebilir. Yapıcıer (2007) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçlar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak alan yazını incelendiğinde araştırma bulgularını desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Aka, 2014; Öztürk, 2008).

Sonuç olarak, okul ikliminin gelişimine katkıda bulunan en önemli öge öğretmendir. Okulların temel öğrenme birimleri olan sınıfların niteliği iyi bir öğrenme iklimi yaratmada önemli bir ilk adımdır. Öğretmen etkili bir okul iklimi yaratma konusunda bütün engelleri ortadan kaldırmayı bilmelidir. Okul iklimi açısından değerlendirildiğinde bireylerarası ilişkilerin pozitif olduğu ve özellikle sosyal davranışlar sergileyen öğretmenlerin olumlu okul iklimine katkıda bulunduğu söylenebilir (Owens, 1998; Şenel & Buluç, 2016).

Okul iklimi sadece öğretmenler arası ilişkilerden değil aynı zamanda yöneticilerin liderlik özellikleri sergileme düzeylerinden de etkilenir (Hoy, 1991). Dolayısıyla, okul yöneticisi, okulun iklimini geliştirmek ve ideal öğrenme ortamı oluşturmak istiyorsa öncelikle kendi liderlik davranışlarını sorgulamalıdır. Böylece bir iklim lideri olabilmek için neler yapması, hangi yeteneklerini geliştirmesi gerektiğini bilebilir. Ardından okulun iklimi ile ilgili bilgiler toplayıp bütün paydaşları da dâhil ederek çalışmalarına devam edebilir (Nichols, 2007). Bu çalışma kapsamında, okul müdürlerinin okul iklimini etkileyen davranışlarının öğretmenler tarafından hangi düzeyde ve nasıl algılandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

5.1.3. Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışmalar

Okul müdürünün liderlik davranışları sergilemesi okul ikliminin şekillenmesinde oldukça etkilidir. Çünkü okul müdürünün liderlik davranışları okuldaki atmosferi belirler. Bu atmosfer hem öğretmenlere, hem öğrencilere, hem velilere hem de okuldaki diğer personele yansır. Okul müdürünün davranışları, insanlar arası iletişimi, yönetim ilkeleri, inançları, tutum ve tavırları okul ikliminin şekillenmesinde en temel unsurlardan birisidir. Okul müdürünün rollerinden birisi de *okulda olumlu bir iklim oluşturma* olarak belirtilebilir. Bir lider olarak okul müdürü, diğer insanlarla güçlü ilişkiler kurarak, onlara değer veren birey olmanın yanı sıra, eğitim topluluğunun doğal ve diğer çalışanları ile eşit olan bir üyesi olmalıdır (Kâhya, 2013; Önk, 2016).

Birçok yazara göre okul iklimi, liderlerin örgütsel hedefleri başarmak için liderler tarafından yönetilen önemli bir değişkendir (Yavuz, 2006). Bir okulun etkili olabilmesi için olumlu bir iklime sahip olması gerekir. Uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul müdürünün liderlik davranışları arasında yer almaktadır. Başka bir

deyişle okullardaki örgütsel iklimin yordanmasında yöneticilerin liderlik özelliklerinin önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olumlu okul ikliminin etkililiğinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderliği yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına göre, olumlu iklime sahip okul yapısının, dönüşümcü liderliğin bir yordayıcısı, sürdürümcü liderliğin ise yordayıcısı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar olumlu iklime sahip okul yapısının, dönüşümcü liderliği desteklediği, sürdürümcü liderlik davranışlarını azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarıyla en yüksek pozitif ilişkinin dönüşümcü liderlik stilinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çok değişkenli regresyon bulgularında da liderlik stilleri içerisinde okul iklimine dair en fazla yordayıcının yine dönüşümcü liderlik stili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, dönüşümcü okul liderliğinin eğitim çalışanları açısından ne denli kritik bir olgu olduğunu ortaya koyması bakımından da önemlidir ve Türkiye’de yapılan diğer araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Buluç, 2009; Çetin & Aydın, 2012).

Araştırma sonuçlarına göre, etkili okul yapısının varlığı, okul yöneticilerinde dönüşümcü liderlik davranışlarının sergilenmesinin arttırmaktadır. Çünkü dönüşümcü liderlik davranışları sürdürümcü liderliğe göre daha demokratik, katılımcı ve verimliliği arttıran bir liderlik stildir. Bu bağlamda okulların bağlı olduğu üst yönetimler, okul yönetimlerine daha fazla yetki ve sorumluluk vermeli, merkeziyetçilik ve hiyerarşi, okulların yapısı göz önünde bulundurularak uzmanlığa ve deneyime daha fazla şans tanınmalıdır. Bass (1985) mevcut sistem, dönüşümün önünde engel olsa bile dönüşümcü liderlerin izleyenlerin potansiyellerini ve performanslarını geliştirerek sahip oldukları güçlü değerler ve idealleri vasıtasıyla çalışanları güdülediklerini söylemektedir. Dolayısıyla dönüşümcü bir liderin birçok örgütsel yapıyı etkilemesi de kaçınılmazdır. Bu bağlamda olumlu bir okul ikliminin varlığı, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin olduğu kadar, öğrenci ve öğretmenlerin performans ve başarısını da olumlu şekilde etkileyecektir (Kul, 2010; Okçu, 2011).

Alan yazını incelendiğinde örgütsel iklimi yordayan farklı bağımsız değişkenlerin olduğu da görülmektedir. Bu farklı bağımsız değişkenlerin Acet (2006), Baykal (2007) ve Öztürk (1995) tarafından yaptıkları araştırmalar sonucunda; stres düzeyleri, okulun bulunduğu yerleşim birimleri, mesleki alan, çalıştıkları okuldaki hizmetleri süreleri, medeni durum, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik yapısı, okul türü, okulun çevresel algısının saygınlık düzeyi liderlik davranışları, okul etkililiğine ilişkin algılarının

örgütsel iklimi yordadığı görülmüştür. Bu durum, eğitim kurumlarında örgütsel iklimin yordanmasında yalnızca yöneticilerin liderlik stillerinin etkili olmadığını aynı zamanda çevresel faktörlerin de öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının üzerinde önemli değişkenler olduğunu söyleyebiliriz. Gültekin (2012), Holloway (2012), Keyser (2010), McCarley (2012), Şen & Yaşlıoğlu (2010), Tajasom & Ahmad (2011), Tahaoğlu (2007) ve Tuna (1996) tarafından yapılan araştırmalarda eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde algılanması, okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyecek, sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına katkı verecek ve aynı zamanda öğrenci başarısına pozitif yönde tesir edecektir (Şahin, 2011). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile kurumların yapıları ve başarı ya da başarısızlıkları ile amaçlarına ulaşmaları arasında önemli bağlantılar vardır (Şahin, 2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin ayrı ayrı örgütsel yapıya ve örgüt kültürüne etkileri bulunmaktadır (Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ne kadar yüksek ise öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel güven, bağlılık (Buluç, 2009), örgütsel vatandaşlık davranışı (Oğuz, 2011), iş doyumu (Yılmaz & Ceylan, 2011); olumlu ve sağlıklı örgüt yapısı, iklimi ve kültürü (Cemaloğlu, 2007a; Korkmaz, 2005; Koşar ve Çalık, 2011; Şahin, 2004; Şahin, 2010; Şahin, 2011;), öğrenen ve kendini sürekli geliştiren örgüt özellikleri (Arslan & Uslu, 2014; Korkmaz, 2008) ile örgütün performans ve başarı endeksleri (Korkmaz, 2006) de o kadar yüksek olmaktadır.

5.2. Öneriler

Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin öğretmen algılarına göre örgüt iklimine etkisinin incelendiği bu çalışmada geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürlerinin etkililiğini artırmak amacıyla özellikle liderlik özelliklerinin geliştirilmesi için liderlik eğitimleri almaları sağlanmalı, etkili liderlik özellikleri sergileyen okul müdürlerini ödüllendirme çalışmaları yapılmalıdır.

2. Okul müdürleriyle öğretmenler arasındaki iletişimi arttırmak, birlikteliği güçlendirmek, kaynaşmayı sağlamak ve okul iklimi boyutunun okullarda geliştirilmesi amacıyla okul müdürlerine etkili örgüt iklimi oluşturma konusunda gerekli bilgi ve beceri

kazandıracak eğitimler verilmelidir.

3. Örgüt iklimine olan pozitif etkisi bakımından okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmesi, yönetici etkililiğinin ve verimliliğinin değerlendirilebilmesi için yöneticilerin görev tanımlarının ortaya konması çalışmaları yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) incelenmiştir. Aynı araştırma farklı eğitim kademelerinde veya Türkiye'deki başka illerde de yapılabilir.

2. Bu araştırma kapsamına sadece ortaokul öğretmenleri dâhil edilmiştir. Ortaokulların yanı sıra ortaöğretimlerdeki yöneticiler ve veliler dâhil edilerek kapsamı daha geniş bir araştırma yapılabilir.

3. Ortaokul yöneticilerin liderlik stilleri; ortaokul öğretmenlerinin performansları, motivasyonları, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları üzerindeki etkisi incelenebilir.

4. Resmi ve özel ortaokullarda çalışan branş öğretmenlerinin, yöneticilerin liderlik stillerinin örgütsel iklime etkisine ilişkin algılarının karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acet, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi Ve Karara Katılma Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ada, Ş., Çelik, V., Çelikten, M., Dağlı, A., Ergün, M. & Diğerleri. (2011). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Çelik, V. (Ed). Ankara: Pegem Yayınları.
- Aka, F.N. (2014). *Okul İklimi İle Öğretmen Öz Yeterliliği İlişkisine Yönelik Öğreten Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akan, D., Yıldırım, İ., Yalçın, S. (2014). *Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 51(13), 392-415.
- Akan, D., Yalçın, S. (2015). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi, 11(6), 123-150.
- Akbaba Altun, S. (2003). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem Ve Uygulama Düzeyleri*. İlköğretim-Online, 2(1), 10-17.
- Akbay, E.S., Canbulat, T., Dal, S., Duban, N., Güven, B., Gözlükçü, M. Ve Diğerleri. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*. Kırmızı, S.F., Duban, N. (Ed.). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Akkaş, S., Akkaş, F. (2015). *İzmir Buca İlçesindeki Eski Ve Yeni Okul Müdürlerinin Yönetici Yeterliklerinin Öğretmenlerin Bakış Açısından Karşılaştırılması*. 7.Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, (20-22 Mayıs 2015) İzmir.
- Aksoy, E., Işık, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini*. Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 235-249.
- Aküzüm, C., Çankaya, İ.H. (2010). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin İletişim Kurma Düzeyleri İle Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki*. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 49-57.
- Akyavuz Külekçi, E. (2018). *Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Altun, S. A. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem Ve Uygulama Düzeyleri* [Elektronik Dergi]. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01b.htm> (Erişim Tarihi: 22.01.2020).

- Arslan, N. T. (2004). *Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak Örgüt Kültürü Ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9(1), 203-228.
- Arslantaş, C.C., Dursun, M. (2008). *Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven Ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(8), 111-128.
- Avcı, A. (2015). *Öğretmen Algularına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(12), 161-189.
- Aybek, B., Titiz, H. Gümüştay T. (2014). *İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 342-355.
- Aydın, F. (2010). *Özel Okullardaki Okul İkliminin Öğretmen Ve Öğrenci Algularına Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bailey, S. (1990). *The Relationship Styles of High School Principals and School Climate*. Distertation Abstract International, 50(9).
- Bakay, M.E., Kalem, G. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri*. Project Based School Management. <http://www.pro-school.eu/>. (Erişim Tarihi: 25.01.2020).
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Balay, R., Sağlam, M. (2004). *Eğitimde Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin Uygulanabilirliği*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(8).
- Bardakçı, V. (2017). *Ortaokul Öğretmenlerinin Algularına Göre Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership And Performance Beyond Expectations*. New York: The Free.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1994). *Transformational Leadership And Organizational Culture*. International Journal Of Public Administration, 17(3-4), 541-554.

- Baş, D. E. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Okul İklimi Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E., Çinkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başen, İ.E. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baykal, Ö.K. (2013). *Okul İklimi İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez.). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bayrak, N. (2001). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bektaş, F., Çoğaltay, N. & Sökmen, Y. (2014). *Öğretmen Algularına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Rolü*. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Özet Metin.
- Bıçer, M. (2015). *İlk Ve Ortaokul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Boyraz, A. (2018). *Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Okul Kültürü Ve İklimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozdoğan, K., Sağnak, M. (2011). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğrenme İklimi Arasındaki İlişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 137-145.
- Buluç, B. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Algularına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 15(57).
- Buluç, B. (2009). *İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*. Eğitim Ve Bilim Dergisi, 152(34), 71-86.

- Buluç, B. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulama*. Özdemir, S. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bulut, H. (2016). *Liderlik Tarzlarının Çalışan Sessizliğine Etkisi: Kamuda Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canlı, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cemaloğlu, N. (2007). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2007). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Örgüt Sağlığı Üzerindeki Etkisi*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2), 165-194.
- Cemaloğlu, N. (2011). *Primary Principals' Leadership Styles, School Organizational Health And Workplace Bullying*. Journal of Educational Administration, 49(5), 495-512
- Cemaloğlu, N. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulama-Liderlik*. Özdemir, S. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cemaloğlu, N., Kılınç, A.Ç. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Güven Ve Yıldırma Arasındaki İlişki*. Eğitim Ve Bilim Dergisi, 165(37), 137-151.
- Cemaloğlu, N., Kılınç, A.Ç. (2012). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(12), 132-156.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., Karadağ, E. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri Ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Ege Eğitim Dergisi, 1(6), 61-80.
- Çağlar, Ç. (2011). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(4), 1827-1847.
- Çağlayan, A. (2006). *Öğrenci Merkezli Eğitim*. İstanbul: Gülhane Yayınları.
- Çelik, V. (1998). *Eğitimde Dönüşümcü Liderlik*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16, 423-442.

- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü Ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, S., Eryılmaz, F. (2006). *Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği)*. *Politeknik Dergisi*, 4(9), 211-224.
- Çelikten, M. (2011). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Çelik, V. (Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkanat, A.C. (1988). *Örgütsel İklim Ve İş Doyumu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi (Adana-Gaziantep Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Getmez, D. (2018). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü- Dictionary Of Education*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Diş, O. (2015). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Örgüt İklim Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici Ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, D. (2013). *Eğitim Yönetimi-Liderlik*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Doğan, M.K. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Doğan, S. (2010). *Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(11), 101-123.
- Driver, E.D. (1971). *Description Of Climate At A Suburban Community College*. Master Of Arts, Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma.
- Ekinci, A. (2015). *Okul Müdürlerinin Hizmetkar Liderlik Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Hizmetkar Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Eğitim Ve Bilim Dergisi, 179(40), 341-360.
- Eltan, E. (2018). *Liderlik Yolunda- Etkili Liderliğe Giden Yolda Altın Kurallar*. İstanbul: Elips Yayınları.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale: K. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim Ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Floyd, J. E. (1999). An Investigation Of The Leadership Style Of Principals And Its Relation To Teachers' Perceptions Of School Mission And Student Achievement. <http://basepath.wiley.com/cda/media/0,,12001,00.pdf> (Erişim Tarihi:20.01.2020).
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). *Transformational Leadership Effects On Teachers' Commitment And Effort Toward School Reform*. Journal Of Educational Administration, 3(41), 228-256.
- Gülcan, M.G., Kılınç, A.Ç. & Çepni, O. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1), 123-142.
- Gültekin, C. (2012). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Y., Balyer, A. (2012). *Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışlarının İncelenmesi*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(2), 237-253.
- Gündüz, H. B., Kuruçayır, A. (2010). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ve Empatik Eğilim Düzeyleri*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi-Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yönetici Yeterlilikleri 01-02 Mayıs 2010 (ss.398-411). Antalya.

- Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gürsel, M. (1994). *Okul Yönetimi*. Konya: Özarı Yayınları.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi- Kuramsal Ve Uygulamalı*. Konya: Mikro Yayınları.
- Gürsel, M., Sünbül, A.M. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1962). *The Organizational Climate Of Schools*. St. Louis: Washington University.
- Helvacı, M.A. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeyleri*. Journal Of World Of Turks Dergisi, 2(1), 391-410.
- Holloway, J. B. (2012). *Leadership Behavior And Organizational Climate: An Empirical Study In A Non-Profit Organization*, Emerging Leadership Journeys, 5(1), 9-35.
- Hoy, W., Tarter, C.J. & Kootkamp, R.B. (1991). *Open Schools/ Healty Schools. Measuring Organizational Climate*. Corwin Press, Sage Publications.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ingram, P. D. (1997). *Leadership Behaviors Of Principals In Inclusive Educational Setting*. Journal Of Educational Administration, 35 (5), 11-27.
- İdi, A.(2017). *İlkokul Ve Ortaokullarda Örgütsel İklim İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kahya, C. (2013). *Dönüştürücü Ve Etkileşimci Liderlik Anlayışları İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Örgütsel Güvenin Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kantos, E.Z. (2011). *Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme*. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(1), 98-104.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman, F. (2008). *Orta Öğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Liderlik Ve Etkili Yöneticilik Davranışları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkililiği Ve Okul İklimi (İstanbul Fatih Ve Eminönü İlçeleri Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karip, E. (1998). *Dönüşümcü Liderlik*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 16, 443-465.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde Örgütsel İklim Ve Okul-Aile İlişkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara..
- Kayaalp, İ. (2006). *İdeal Eğitim*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları Arasındaki İlişki Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kelly, R.C. (2005). *Relationships Between Measures Of Leadership And School Climate*. University Of Nevada. Department Of Educational Leadership /283 College Of Education, Reno, Nevada.
- Kesici, A.E. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Keyser, R. D. (2010). *An Inductive Exploratory Study Of The Effects Of Rounding For Outcomes On School Climate And Leadership*. Doctor Of Education, Edgewood College.
- Kılıç, Y. (2013). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici Ve Öğretmenlerin Eğisel Denetim Ve Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kılınç, A.Ç., Öğdem, Z. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulama, Mesleki Bir Öğrenme Toplumu Olarak Okul Kavramı*. Özdemir, S. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir İli Karabağlar İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırca, C. (2015). *Karizmatik Liderlik Ve Örgüt Kültürü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıroğlu, K., Elma, C. (2017). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koç, T. (2016). *Yönetim Bilimi Ve Türkiye’de Yönetimsel Kurumlar*. İstanbul: Karahan Kitabevi.

- Koçak, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, M. (2005). *Duyguların ve Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 43, 401-422.
- Korkmaz, M. (2006). *Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 46(1), 199-226.
- Korkmaz, M. (2007). *Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stillерinin Etkisi*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 49(1), 57-91.
- Korkmaz, M. (2008). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 53(1), 75-98.
- Korkmaz, M. (2011). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim Ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 1(17), 117-139.
- Kondakçı, Y., Zaim, M. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulama, Yönetim Süreçleri*. Özdemir, S.(Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kul, M. (2010). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yıldırma Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılıkları Ve İş Doyumu Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kulu, M. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, T. (2013). *Eğitim Yönetimi (Okul Finansmanı Ve Verimlilik)*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kurtuldu, P.S. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Özgüven Düzeyleri İle Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri Ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Lunenburg, F.C. & Orsntein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Arastaman, G. (Çev.Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y. & Banoğlu, K. (2014). *Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumlarının Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 1(20), 47-69.
- Mccarley, A. T. (2012). *Transformational Leadership Related To School Climate*. Doctor Of Education, The University Of Houston-Clear Lake.
- Memduhoğlu, B. H., Şeker, G. (2011). *Öğretmenlerin Algularına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1),1-26.
- Memduhoğlu, H.B., Zengin, M. (2011). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüzüncüyıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(8), 211-217.
- Memişoğlu, S. P. (2006). *Lise Müdürlerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 179-189.
- Nayır, F. (2013). *Eğitim Yönetimi- Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Oğuz, E. (2011). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları İle Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 3(17), 377-403.
- Okçu, V. (2014). *Öğretmenlerin Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Ve İşlemsel Liderlik Stilleri İle Okuldaki Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi 14(6), 2147-2174.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı Ve Beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Owens, R. (1998). *Organizational Behavior In Education*, Usa: A Viacom Company.
- Önal, S.H. (2018). *Kamu Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Davranışı Gösterme Düzeylerinin İş Görenler Tarafından "Algılanmasına Yönelik Bir Çalışma: Toki Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önk, M. (2016). *İlköğretim Kurumu Yöneticilerin Liderlik Tarzları İle Çatışmayı Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özden, T. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özgener, Ş. (1998). *Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, Ankara.
- Özgür, G., Saran, M., Vatan, F., & Khorshid, L. (2013). *Eğitim Hizmetlerinde Kalite*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özmantar, Z.K., Çetin, Y.E. (2017). *Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin İncelenmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 37(14), 261-284.
- Özalbant, E. (2016). *Türk Eğitim Sisteminin Teşkilat Yapısı, Kademelenendirilmesi Ve Yasal Dayanakları*. Bakioğlu, A. (Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları Ve Okul İklimi _Arasındaki İlişki* (Edirne İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öztürk, N. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları İle Gerilim (Stres) Düzeyleri Arasındaki İlişkiler* (İzmir Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Paşaoğlu, D. (2013). *Yönetim Ve Organizasyon*. Özalp, İ. (Ed.). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Peters, M.L., Grigsby B. & Allen, N. (2015). *Does Leadership Matter? Examining The Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, And Student Achievement*. International Journal Of Educational Leadership Preparation, 2(10), University Of Houston, Clear Lake, Abd.
- Poyraz, H. (2002). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Razi, S. (2003). *İlköğretim Yöneticilerinin Çağdaş Liderlik Eğilimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Recepoğlu, E. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulama, Yönetimde Etik*. Özdemir, S. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Sabuncuoğlu, Z. (1998). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa, Alfa Yayınları.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Schneider, B. (1974). *Organizational Climate: Individual Preferences And Organizational Realities Revisited*. Maryland Univ., College Park. Dept. Of Psychology. Washington, D.C. Personnel And Training Research Programs Office.
- Serin, M.K., Buluç, B. (2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 3(18), 435-459.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. Gazi üniversitesi yüksek lisans tezi. Ankara.
- Sezgin, F., Kılınç, Ç. A. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algularının İncelenmesi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3), 743-757.
- Sezgin, F. (2010). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 156(35), 142-159.
- Sıgıncı, A. (2013). *Meslek Liselerindeki Yönetici Davranış Boyutlarının Okul İklimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, S. (2004). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler* (İzmir İli Örneği). Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 365-396.
- Şahin, S. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri*. (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şahin, S. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri* (İzmir ili örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 188-199.
- Şahin, S. (2011a). *Öğretimsel Liderlik Ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki* (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory&Practice)*, 11(4), 1909-1928.

- Şen, Y., Yaşlıoğlu, M. (2010). *Dönüşümcü Liderliğin Yeniliği Destekleyici Örgüt İklimi Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi Yönetim, 21(66), 97-117.
- Şen, E., Akdoğan, S. & Ateşoğlu, H. (2017). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları, Performans Uygulamaları Ve Kurumsallaşmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İşletme Araştırmaları Dergisi, 9(3), 572-593.
- Şenel, T., Buluç, B. (2016). *İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*. TÜBAV Bilim Dergisi, 9(4),1-12.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şentürk, C., Sağanak, M. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 10(1), 29-47.
- Şişik, Ş. (2015). *Öğretmen Perspektifinden Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2018). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2019). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi (Gaziantep İli Örneği)*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Tahaoğlu, F., Gedikoğlu, T. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 15(58), 274-298.
- Taşdemirci, E. (2009). *Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının Örgüt İklimine İlişkin Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İzmir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Tateronis, E.G. (1992). *Identifying Effective Leadership Qualities Of School Administrators*. Boston College, ABD.
- Tajasom, A., Ahmad, A. Z. (2011). Principals' Leadership Style And School Climate: Teachers' Perspectives From Malaysia. *The International Journal Of Leadership In Public Services*, 7(4), 314-333.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taşer, S. (2017). *Tanzimat'tan Cumhuriyete Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi Ve Denetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Toker, T. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Beklentileri Ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tortop, M. (1990). *Personel Yönetimi*. Ankara: İtia Yayınları.
- Tuna, Z. (1996). *Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Örgüt İklimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C.T., Üstüner, M. (2011). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerin Etik Liderlik Ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(1), 434-448.
- Uzun, E. (2008). *Özel Ve Devlet Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yapıcıer, İ. (2007). *Örgüt İkliminin Oluşmasında Yöneticilerin Kişisel Ve Yönetimsel Özelliklerinin Rolü* Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, E. (2009). *Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yayla, A. (2005). *Eğitim Etik Açısından Analizi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(2), 63-75.
- Yenel, K. (2016). *İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Ve İşlemci Liderlik Biçimleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yersel, D. (2016). *Öğretmen Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, C. (2006) . *Okul Müdürlerinin Liderlik Sitillerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algularına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği)*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, B. (2011). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi, Yönetim Süreçleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. (2012). *Öğretim Lideri Okul Yöneticisi*. Balıkesir: Altınpost Yayınları.
- Yıldırım, B. (2018). *Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlik Ve Meslek Ahlakı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). *Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(3), 1-11.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

EKLER

EK-1: Araştırmaya Dâhil Edilen Okullar.

EK-2: Örnekleme Oluşturan Okul ve Öğretmen Dağılımı.

EK-3: Araştırmada Kullanılan Ölçekler.

EK-4: Yasal İzinler.

EK-5: Araştırmacının Özgeçmişi

EK-1 Araştırmaya Dâhil Edilen Okullar

| Sıra | Okul | İlçe | Öğretmen Sayısı |
|-------------|-----------------------------|-------------|------------------------|
| 1 | 700. Yıl O.O. | BAĞLAR | 37 |
| 2 | Ali Pınar O.O. | BAĞLAR | 12 |
| 3 | Çelebi Eser O.O. | BAĞLAR | 7 |
| 4 | Fevzi Çakmak O.O. | BAĞLAR | 16 |
| 5 | Ş.U.Ç. Süleyman İyikul O.O. | BAĞLAR | 58 |
| 6 | Gazi O.O. | YENİŞEHİR | 23 |
| 7 | İnönü O.O. | YENİŞEHİR | 11 |
| 8 | Şair Sırrı Hanım O.O. | YENİŞEHİR | 21 |
| 9 | Ahmet Yesevi O.O. | YENİŞEHİR | 22 |
| 10 | Ali Emiri O.O. | YENİŞEHİR | 24 |
| 11 | Tevfik Fikret O.O. | SUR | 11 |
| 12 | Ziya Gökalp O.O. | SUR | 19 |
| 13 | Yavuz Selim O.O. | SUR | 7 |
| 14 | Cemil Özgür O.O. | SUR | 13 |
| 15 | Piri Reis O.O. | KAYAPINAR | 22 |
| 16 | Talaytepe O.O. | KAYAPINAR | 15 |
| 17 | Tevfik Pehlivan O.O. | KAYAPINAR | 24 |
| 18 | Vali Kurt İsmail Paşa O.O. | KAYAPINAR | 21 |
| 19 | Hattat Hamit Aytaç O.O. | KAYAPINAR | 21 |
| 20 | Elif Livan O.O. | KAYAPINAR | 17 |
| 21 | Şeyhmus Karakut O.O. | KAYAPINAR | 15 |

EK-2: Örnekleme Oluşturan Okul ve Öğretmen Dağılımı

| İLÇE | OKUL SAYISI | TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI | ARAŞTIRMAYA DÂHİL EDİLEN ÖĞRETMEN SAYISI | TEMSİL ORANI (%) |
|------------------|--------------------|-------------------------------|---|-------------------------|
| BAĞLAR | 5 | 1308 | 130 | 31,25 |
| KAYAPINAR | 7 | 1105 | 135 | 32,45 |
| SUR | 4 | 89 | 50 | 12,01 |
| YENİŞEHİR | 5 | 813 | 101 | 24,27 |
| TOPLAM | 21 | 3315 | 416 | 100 |

EK-3 Ölçekler

ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖRGÜT (OKUL) İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırma liderlik stillerinin örgüt (okul) iklimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla düzenlenen bu veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmada kullanılmak üzere bazı kişisel bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. İkinci bölümde okul müdürünüzün liderlik stilini belirlemeye yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde okulunuzun iklimini belirlemeye yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak okulunuzda var olan duruma uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız.** Anket maddelerine vereceğiniz içtenlikli yanıtlar araştırmamın başarıya ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Ramazan BİLGİ
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Planlaması, Teftişi ve Ekonomisi Bilim Dalı
negroblanco2134@gmail.com

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda durumunuza uygun olan seçeneğin önüne (X) koyarak işaretleyiniz lütfen.

1. Cinsiyet: a. Kadın () b. Erkek ()
2. Yaş : a. 30 ve daha az () b. 31-40 () c. 41 ve üzeri ()
3. Branş : (lütfen yazınız.)
4. Mesleki Kıdem: a.1-5 yıl () b.6-10 yıl () c.11-15 yıl () d.16- 20 yıl () e.21 ve üstü ()
5. Öğrenim Durumu: a. Lisans () b. Y. Lisans () c. Doktora ()
6. Müdürle Birlikte Çalışılan Süre: a. 1-5 yıl () b. 6-10 yıl () c. 11 yıl ve üzeri ()
7. Toplam Öğretmen Sayısı: a.1-20() b. 21-40 () c. 41-60 () d. 61 ve üzeri ()
8. Toplam Öğrenci Sayısı : a. 200-599 () b.600-799 () c.800-999 () d.1000 ve üzeri ()

II. BÖLÜM: OKUL MÜDÜRLERİ LİDERLİK STİLİ ÖLÇEĞİ

| Aşağıdaki maddeler okul müdürünüzün liderlik stilleri puanlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen görevli olduğunuz okulun müdürünü dikkate alarak maddeleri değerlendirip, uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz. | Kesinlikle Katılmıyorum (1) | Katılmıyorum (2) | Kararsızım (3) | Katılıyorum (4) | Kesinlikle Katılıyorum (5) |
|---|-----------------------------|------------------|----------------|-----------------|----------------------------|
| Okul müdürümüz; | | | | | |
| 1. Davranışları ile bize rehberlik eder. | | | | | |
| 2. Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar. | | | | | |
| 3. Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür. | | | | | |
| 4. Sorunlara etkili çözümler bulur. | | | | | |
| 5. Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır. | | | | | |
| 6. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir. | | | | | |
| 7. Enerjik bir yapıya sahiptir. | | | | | |
| 8. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir. | | | | | |
| 9. Uyum içinde çalışmamızı sağlar. | | | | | |
| 10. Problemler için orijinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar. | | | | | |
| 11. Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir. | | | | | |
| 12. Bizlere güven verir. | | | | | |
| 13. Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır. | | | | | |
| 14. Coşku ve heyecanımızı canlı tutar. | | | | | |
| 15. Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur. | | | | | |
| 16. Bilimselliğe gereken önemi verir. | | | | | |
| 17. Geleceğe yönelik planlar yapar. | | | | | |
| 18. Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister. | | | | | |
| 19. Kaygılarımızı dinler ve önemser. | | | | | |
| 20. Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar. | | | | | |
| 21. Okul içinde çok fazla görünmez. | | | | | |
| 22. Geri bildirim vermektan kaçınır. | | | | | |
| 23. Önemli konularda müdahale etmektan kaçınır. | | | | | |
| 24. Sorumluluklarını başkalarına devreder. | | | | | |
| 25. Acil sorulara cevap vermekte gecikir. | | | | | |
| 26. Karar vermektan kaçınır. | | | | | |
| 27. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur. | | | | | |
| 28. Bize yol ve yöntem göstermez. | | | | | |
| 29. Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur. | | | | | |
| 30. Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur. | | | | | |
| 31. Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir. | | | | | |
| 32. Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır. | | | | | |
| 33. Risk almaktan hoşlanmaz. | | | | | |
| 34. Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir. | | | | | |
| 35. Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar. | | | | | |

III.BÖLÜM: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

| Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtlarınızı, sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze, (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz lütfen. | | Hiçbir zaman (1) | Nadiren (2) | Bazen (3) | Çoğunlukla (4) | Her zaman (5) |
|---|---|------------------|-------------|-----------|----------------|---------------|
| 1. | Okulumuzda öğretmen- öğrenci ilişkileri demokratiktir. | | | | | |
| 2. | Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir. | | | | | |
| 3. | Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar. | | | | | |
| 4. | Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir. | | | | | |
| 5. | Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler. | | | | | |
| 6. | Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler | | | | | |
| 7. | Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir. | | | | | |
| 8. | Okul müdürümüz, okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır. | | | | | |
| 9. | Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısında adil davranır. | | | | | |
| 10. | Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır. | | | | | |
| 11. | Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder. | | | | | |
| 12. | Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar. | | | | | |
| 13. | Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar. | | | | | |
| 14. | Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir. | | | | | |
| 15. | Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler. | | | | | |
| 16. | Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler. | | | | | |
| 17. | Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler. | | | | | |
| 18. | Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar. | | | | | |
| 19. | Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur. | | | | | |
| 20. | Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır. | | | | | |
| 21. | Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür. | | | | | |
| 22. | Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur. | | | | | |
| 23. | Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır. | | | | | |

EK-4 İzinler

mynet negroblanco@mynet.com [Yazdır](#) [Kapat](#)

Kimden : Suzan CANLI <canlisuzan@gmail.com>
Kime : negroblanco@mynet.com
Tarih : 04 Aralık 2018 Salı 14:54
Konu : Re: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

ayın Ramazan BİLGİ, ölçeği akademik çalışmanızda kullanabilirsiniz.

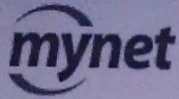
negroblanco@mynet.com> adresine sahip kullanıcı 4 Ara 2018 Sal, 12:37 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba,

Diyarbakır Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde *Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi* dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Araştırmamda kullanmak üzere "**OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ**"nizi incelemekteyim. İzniniz dahilinde ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim.

RAMAZAN BİLGİ



negroblanco@mynet.com

[Yazdır](#) [Kapat](#)

Kimden : İsa yıldırım <isayildirim@outlook.com>
Kime : 'negroblanco@mynet.com' <negroblanco@mynet.com>
Tarih : 05 Aralık 2018 Çarşamba 16:09
Konu : Ynt: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Sayın Ramazan BİLGİ,

Tarafımızdan geliştirilmiş olan Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği'ni araştırmanızda kaynak gösterme koşuluyla kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM
 Atatürk Üniversitesi
 KKEFakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
 Eğitim Yönetimi ABD.
 Yakutiye/ERZURUM

Gönderen: negroblanco@mynet.com <negroblanco@mynet.com>
Gönderildi: 4 Aralık 2018 Salı 12:53
Bilgi: isayildirim@outlook.com
Konu: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Merhaba,

Diyarbakır Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde *Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi* dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Araştırmamda kullanmak üzere "OKUL MÜDÜRLERİ LİDERLİK STİLİ ÖLÇEĞİ" nizi incelemekteyim. İzniniz dahilinde ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim.

RAMAZAN BİLGİ

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Eğitim Bilimleri Etik Kuruluna)

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Planlanması, Teslişi ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programının kayıtlı 16952005 n. Ramazan BİL.Gİ. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM danışmanlığından yürütmekte olduğu "*Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algıları Göre İncelenmesi*" konulu tez çalışması ekte belirtilen kurumda araştırma yapması için anı ekte sunulmuş olup; etik kurulun gerekli izninin verilmesi hususunda; Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Behçet ORAL
Anabilim Dalı Başkanı

EK :
4 Adet belge

Elektronik Doğrulama İçin : <http://belge.dicle.edu.tr/en/Vison/Valutab>, DocuSign W-BENDSTAYNR

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 71260 Diyarbakır

Telefon: +90 412 248 82 30 Faks: +90 412 218 53 30

e-Posta : rektor@dicle.edu.tr Elektronik Adres: +90 412 248 82 30

Öğrenci İşleri : ogrenci@dicle.edu.tr E-Posta : ogrenci@dicle.edu.tr

Aydınlatma İşleri : aydinlatma@dicle.edu.tr

Etilik Kodu: 30600

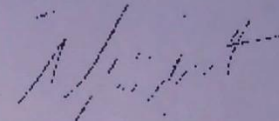
Aydınlatma İşleri : aydinlatma@dicle.edu.tr

Öğrenci İşleri : ogrenci@dicle.edu.tr E-Posta : ogrenci@dicle.edu.tr Etilik Kodu: 30600

EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Planlaması, Teftişi ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programının kayıtlı 16952005 no'lu Ramazan BİLGİ, Doç. Dr. cemaî AKÜZÜM danışmanlığından yürülmekte olduğu "*Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi*" konulu tez çalışması için hazırlanmış olduğu anketi etik açıdan her hangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinize ve takdirlerinize saygılarımla arz ederim. 18.01.2019



Doç. Dr. İbhami BULUT



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-604.02-E.4644436
Konu : Araştırma İzni (Ramazan BİLGİ)

04.03.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14.02.2019 tarih ve 3418 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ramazan BİLGİ'nin '**Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**' başlıklı tez çalışması için İlimiz merkez ilçelerine bağlı tüm ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yönlendirilmesini talep eden yazıya ilişkin olarak, söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretilimi aksatmayacak şekilde yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin DİREK
Müdür Yardımcısı

OLUR
<...>

Hasan ASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

- Eki:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Tez Önerisi
3- Anket Çalışması

DICLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 21 Oca 2019 Oturum 1 No: -1-2-3-4-5-6 -7-8-9-10 -11 -12 Saat:13.30

İlgi: 07.01.2019 tarih 2218 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programının 14951304 no'lu Fikriye, Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU danışmanlığından yürütmekte olduğu "Öğretmenlerin STEM Eğitime Yönelik farkındalık ve Tutumlarının Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algularıyla İlişkinin İncelenmesi" Konulu tez çalışmasına veri toplamak için hazırladığı anket talebi kurulumuzun 21 Oca 2019 tarihli oturumunda görüşülmüş ve ilgili kurul kararı aşağıda belirtilmiştir.

KARAR-2019/ 1-10 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programının 14951304 no'lu Fikriye, Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU danışmanlığından yürütmekte olduğu "Öğretmenlerin STEM Eğitime Yönelik farkındalık ve Tutumlarının Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algularıyla İlişkinin İncelenmesi" Konulu tez çalışmasına veri toplamak istediği etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke-şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, veri toplama aracının/anketin uygulanmasının uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

İlgi: 14/01/2019 tarih 5117 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Planlaması, Tefişi ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programının kayıtlı 16952005 no'lu Ramazan BİLGİ, Doç. Dr. cemel AKÜZÜM danışmanlığından yürütmekte olduğu "Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algularına Göre İncelenmesi" Konulu tez çalışmasına veri toplamak için hazırladığı anket talebi kurulumuzun 21 Oca 2019 tarihli oturumunda görüşülmüş ve ilgili kurul kararı aşağıda belirtilmiştir.

KARAR-2019/ 1-11 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Planlaması, Tefişi ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programının kayıtlı 16952005 no'lu Ramazan BİLGİ, Doç. Dr. cemel AKÜZÜM danışmanlığından yürütmekte olduğu "Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algularına Göre İncelenmesi" Konulu tez çalışmasına veri toplamak istediği etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke-şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, veri toplama aracının/anketin uygulanmasının uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

EK-5 Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

- Adı Soyadı** : Ramazan BİLGİ
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Diyarbakır-1981
- Yabancı Dili** : İngilizce
- Öğrenim Hayatı** : Lise - Ziya Gökalp Anadolu Lisesi – Diyarbakır/1997-2001
 Lisans-Dicle Üniversitesi/ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği-Diyarbakır/ 2003-2007
 Ön Lisans- Anadolu Üniversitesi Adalet/2012-2014
 Yüksek Lisans – Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü - Eğitim Yönetimi, Planlaması, Teftişi ve Ekonomisi/2015-2020
- İş Hayatı** : Öğretmen – Yüceli Ortaokulu Kızıltepe/Mardin- 2007/2008
 Öğretmen – Profilo Ortaokulu Silvan/Diyarbakır- 2008/2012
 Öğretmen – Silvan Lisesi Silvan/Diyarbakır- 2010/2011
 Öğretmen- Yuvacık Ortaokulu Çınar/ Diyarbakır-2012-2013
 Müdür Yardımcısı – Fatih Ortaokulu Bağlar/Diyarbakır/2013-2018
 Öğretmen- Ş.U.Ç. Süleyman İyikul Ortaokulu Bağlar/Diyarbakır/ 2018-....
- İletişim Bilgileri** : negroblanco2134@gmail.com