



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN OKUL
KÜLTÜRÜ VE İKLİMİNE ETKİSİ**

Adem BOYRAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Suat ANAR

İSTANBUL, 2018



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

KONU: ÖZEL EĞİTİM OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ VE İKLİMİNE ETKİSİ

ONAY:

Prof. Dr. Suat Anar

(Danışman)

S. Anar

(İmza)

Doç. Dr. Dikra Demirebulak

(Üye)

D. Demirebulak

(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Merel

(Üye)

M. Merel

(İmza)

TESLİM EDEN : ADEM BOYRAZ

TEZ SAVUNMA TARİHİ : 06./06./2018

TEZ ONAY TARİHİ : 06./06./2018



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN OKUL
KÜLTÜRÜ VE İKLİMİNE ETKİSİ**

Adem BOYRAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Suat ANAR

İSTANBUL, 2018

ÖNSÖZ

Akademik hayatımda kendisini her zaman örnek olarak aldığım, araştırmamın her aşamasında bilgi ve yardımlarını esirgemeyerek araştırmamın tamamlanmasında büyük emek harcayan; araştırmamın yazımında bana yol gösteren, manevi desteğiyle bana moral veren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Suat ANAR'a emeklerinden dolayı çok teşekkür ediyorum.

Anket çalışmamın okullarda uygulanması konusunda bana yardımcı olan ve desteğini hiç esirgemeyerek her zaman yanımda olan abim Kadıköy ilçe Milli Eğitim Şube Müdürü Engin BOYRAZ'a ve araştırmamın yazım sürecinde bana yol göstererek destek olan Uzman Özel Eğitimci Dilek BOYRAZ'a teşekkür ediyorum.

Son olarak çalışma sürecinde bana umut veren, sevgisiyle devamlı yanımda olan ve manevi desteğini esirgemeyen hayatım boyunca beni cesaretlendiren sevgili annem Ayşe ve babam Mahmut'a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri ve Hipotezleri.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Varsayımları	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.8. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II: GENEL BİLGİLER	10
2.1. Liderlik Kavramı.....	10
2.1.1. Liderlik Kavramının Gelişimi.....	11
2.1.2. Liderlik Teorilerinin Gelişimi.....	11
2.1.3. Başlıca Liderlik Kuramları	12
2.1.3.1. Özellik Yaklaşımı	12
2.1.3.2. Davranışçılar	13
2.1.3.2.1. Iowa Üniversitesi Çalışmaları.....	13
2.1.3.2.2. Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları: Yapıyı Kurma Ve Anlayış Gösterme	14
2.1.3.2.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	15
2.1.3.2.4. Blake ve Mouton’ın liderlik matriksi.....	15
2.1.3.2.5. Likert Sistem 4 Modeli	16
2.1.3.2.6. Douglas McGregor ‘un X ve Y Kuramı	17
2.1.3.3. Durumsalcılar.....	18
2.1.3.3.1. Fred Fiedler “En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı Teorisi -Durumsal Lider Etkililiği-Olumsuzluk Modeli- Duruma Bağlılık Kuramı”.....	18
2.1.3.3.2. Vroom - Yetton’un Normatif Durumsallık Kuramı.....	19

2.1.3.3.3. House ve Evans'ın Yol-Amaç Kuramı	20
2.1.3.3.4. Hersey ve Blancard'ın Durumsal Liderlik Kuramı.....	21
2.1.3.3.5. Reddin'in Üç Boyut (3-D) Liderlik Kuramı	21
2.1.4. Liderlik Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar	22
2.1.4.1. Dağıtıcı Liderlik (Distributed Leadership)	22
2.1.4.2. Öğretimsel Liderlik.....	23
2.1.4.3. Burns'ün Transaksiyonel (Koruyucu) ve Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderliği	24
2.1.4.4. Etik Liderlik	25
2.1.4.5. Vizyoner Liderlik.....	26
2.1.4.6. Süper Liderlik	27
2.1.4.7. Öğrenen Liderlik.....	27
2.1.4.8. Karizmatik Liderlik.....	28
2.2. Örgütsel İklim	28
2.2.1. Örgütsel İklim ve Örgütsel Kültür	34
2.2.2. Örgütsel İklimin Boyutları.....	36
2.2.2.1. Müdür Grubu Davranışları.....	36
2.2.2.2. Öğretmen Grubu Davranışları	37
2.2.3. Örgütsel İklim Türleri	37
2.2.3.1. Açık İklim	37
2.2.3.2. İlgili İklim	38
2.2.3.3. İlgisiz İklim.....	39
2.2.3.4. Kapalı İklim	39
2.2.4. Okul İklimi.....	40
2.3. Okul Kültürü	45
2.3.1. Örgüt Kültürünün Kurumsal Temelleri ve İşlevleri	45
2.3.3. Örgüt Kültürünün Öğeleri.....	47
2.3.3.1. Gözlemlenebilir Düzey Örgütünün Kültürü Öğeleri	48
2.3.3.1.1. Semboller	48
2.3.3.1.2. Dil	49
2.3.3.1.3. Hikâye ve Mitler	49
2.3.3.2. Gözlemlenmeyen Örgüt Kültürü Öğeleri	52

2.3.3.2.1. Değerler	52
2.3.3.2.2. İnançlar	52
2.3.4. Örgüt Kültürü Modelleri	54
2.3.4.1. Cameron ve Quinn'in Örgüt Kültürü Modeli	54
2.3.4.1.1. Klan Kültürü - İşbirliğine Dayalı Kültür	55
2.3.4.1.2. Hiyerarşi Kültürü - Yapılaşmış Kültür	55
2.3.4.1.3. Pazar Kültürü - Pazar Merkezli Kültür (Piyasa Kültürü)	56
2.3.4.1.4. Adhokrasi Kültürü-Girişimci Kültür	56
2.3.4.2. Harrison ve Handy Örgüt Kültürü Modeli.....	57
2.3.4.2.1. Güç Kültürü (Zeus).....	58
2.3.4.2.2. Görev Kültürü (Athena).....	58
2.3.4.2.3. Rol Kültürü (Apollo)	59
2.3.4.2.4. Birey Kültürü (Dionysos)	60
2.3.4.3. Deal ve Kennedy Örgüt Kültürü Modeli (Çevre Kültürü).....	60
2.3.4.3.1. Sert Erkek-Maço Kültürü (The Tough-Guy-Macho Culture).....	61
2.3.4.3.2. Sert Çalış Sıkı Oyna Kültürü (The Work Hard- Play Hard Culture)...	61
2.3.4.3.3. Kendi Örgütüne Oyna Kültürü (Play to Your Organization Culture) .	61
2.3.4.3.4. Şirketin Üzerine İddiaya Girme Kültürü (Bet-Your-Company culture).....	62
2.3.4.3.5. Süreç Kültürü (Process culture)	62
2.3.5. Okul Kültürü	62
2.3.5.1. Okul Kültürü Kavramı	62
2.3.5.2. Okul Kültürünün Oluşturulması	64
BÖLÜM III: YÖNTEM	69
3.1. Araştırmanın Modeli.....	69
3.2. Evren ve Örneklem	69
3.3. Veri Toplama Araçları	70
3.3.1. Algılanan Liderlik Stilleri Ölçeği	71
3.3.2. Okul İklimi Ölçeği	71
3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği	71
3.4. Verilerin Analizi	72
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	73

4.1. Betimleyici İstatistikler.....	73
4.2. Hipotezlerin Sınanması.....	74
4.2.1. İlişki Analizleri	75
4.2.2. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Okul İklimini Yordaması	79
4.2.3. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Okul Kültürünü Yordaması.....	82
4.3. Fark Analizleri	84
4.3.1. Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stillerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması	84
4.3.2. Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stillerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşması.....	86
4.3.3. Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stillerinin Okul Müdürü ile Birlikte Görev Yapılan Süreye Göre Farklılaşması	89
4.3.4 Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stillerinin Kıdem Yılına Göre Farklılaşması.....	91
4.3.5. Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stillerinin Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması	93
BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuçlar	97
5.2. Tartışma	98
5.3. Öneriler	104
KAYNAKÇA.....	105
EKLER	115
ÖZGEÇMİŞ	123

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Evren-Örneklem Hesaplama Tablosu.....	70
Tablo 2. Normallik Test Sonuçları	72
Tablo 3. Araştırma Örneklemine Özellikleri.....	73
Tablo 4. Araştırma Ölçeklerinin Betimleyici İstatistik Tablosu.....	74
Tablo 5. Pearson Korelasyon Analizi Tablosu	75
Tablo 6. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Demokratiklik Ve Okula Adanma İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	79
Tablo 7. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Liderlik ve Etkileşim İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	80
Tablo 8. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Başarı Etkenleri İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	81
Tablo 9. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Samimiyet İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	81
Tablo 10. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Çatışma İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	82
Tablo 11. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Destek Kültürü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	82
Tablo 12. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Başarı Kültürü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	83
Tablo 13. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Bürokratik Kültür Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	83
Tablo 14. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Görev Kültürü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	84
Tablo 15. Okul İkliminin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu.....	85
Tablo 16. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu.....	85
Tablo 17. Okul Kültürünün Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu	86
Tablo 18. Okul İkliminin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu.....	87
Tablo 19. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu.....	88

Tablo 20. Okul Kültürünün Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu	88
Tablo 21. Okul İkliminin Okul Müdürü İle Birlikte Görev Yapılan Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu	89
Tablo 22. Okul Müdürü Liderlik Stilllerinin Okul Müdürü İle Birlikte Görev Yapılan Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu	90
Tablo 23. Okul Kültürünün Okul Müdürü İle Birlikte Görev Yapılan Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu	90
Tablo 24. Okul İkliminin Kıdem Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu ..	91
Tablo 25. Okul Müdürü Liderlik Stilllerinin Kıdem Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu	92
Tablo 26. Okul Kültürünün Kıdem Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu.....	92
Tablo 27. Okul İkliminin Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu	93
Tablo 28. Okul Müdürü Liderlik Stilllerinin Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu.....	94
Tablo 29. Okul Kültürünün Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu	95

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ VE İKLİMİNE ETKİSİ

Araştırma, özel eğitim okulları müdürlerinin sergilediği liderlik stillerinin öğretmen algılarına belirlenmesi ve bu liderlik davranışlarının okul iklimine ve kültürüne etkisinin ortaya koyulması amacı ile yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde 292 özel eğitim öğretmenine Algılanan Liderlik Stilleri Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlikleri, demokratiklik ve okula adanma iklimi düzeyini arttırmaktadır. Dönüşümcü liderlik, liderlik ve etkileşim iklimi düzeyini arttırmaktadır. Serbest bırakıcı ve dönüşümcü liderlik, başarı etkenleri iklimini arttırmaktadır. Dönüşümcü liderlik samimiyet iklimini arttırmaktadır. Dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik, çatışma iklimi düzeyini arttırmaktadır. Dönüşümcü liderlik, destek kültürü düzeyini arttırmaktadır. Dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik, başarı kültürü düzeyini arttırmaktadır. Dönüşümcü liderlik bürokratik okul kültürü düzeyini artırırken, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik azaltmaktadır. Dönüşümcü liderlik, görev kültürü düzeyini arttırmaktadır. Algılanan liderlik stilleri ve örgüt ikliminin tüm faktörleri ile destek kültürü ve başarı kültürü cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Demokratiklik ve okula adanma iklimi, samimiyet iklimi, bürokratik kültür ve görev kültürü öğretmenlerin görev yaptığı okul kültürüne göre farklılaşmaktadır. Serbest bırakıcı liderlik, demokratiklik ve okula adanma iklimi, liderlik ve etkileşim iklimi, başarı etkenleri iklimi, samimiyet iklimi, destek kültürü ve başarı kültürü kıdeme göre farklılaşmaktadır. Algılanan liderlik stilleri ve örgüt kültürünün tüm faktörleri ile birlikte, demokratiklik ve okula adanma iklimi, liderlik ve etkileşim iklimi, başarı etkenleri iklimi ve çatışma iklimi okulda görev yapan öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Algılanan liderlik stilleri, okul iklimi, okul kültürü.

ABSTRACT

THE IMPACT OF LEADERSHIP STYLES OF SPECIAL EDUCATION SCHOOL PRINCIPALS ON SCHOOL CULTURE AND CLIMATE

The research was carried out with the aim of determining the leadership styles displayed by the principals of the special education schools on the teacher perceptions and the aim of revealing the effects of these leadership behaviors on the school climate and on the culture. Within the scope of this goal, 292 special education teachers have applied Perceived Leadership Scales, School Climate Scale, School Culture Scale and Personal Information Form.

According to findings from the research, Transformational and liberal leaderships increase the level of democratization and the climate of commitment to the school. Transformational leadership is increasing the level of leadership and interaction climate. Leadership, liberal and transformational, is increasing the climate of success factors. Transformational leadership enhances the sincerity climate. Transformational and liberal leadership increases the level of conflict climate. Transformational leadership enhances the level of support culture. Transformational leadership and sustainable leadership enhance the level of success culture. Transformational leadership is reducing bureaucratic school culture, liberal and sustainable leadership while leadership. Transformational leadership increases the level of task culture. Perceived leadership styles and all factors of organizational climate and support culture and success culture differ according to sex. The climate of democracy and commitment to school, sincerity climate, bureaucratic culture and mission culture differ according to the school culture that the teachers serve. Leadership, democracy and commitment to school, leadership and interaction climate, success factors climate, sincerity climate, support culture and success culture differ according to seniority. Along with all the factors of perceived leadership style and organizational culture, democratization and commitment to school, leadership and interaction climate, success factors climate and conflict climate differ according to the number of teachers working at school.

Key words: Perceived leadership styles, school climate, school culture.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu sınırlı yeterliliklerinin karmaşık ihtiyaçların karşılamada yetersiz olduğunu fark ettikten sonra kendisinden daha farklı yeterlilik ve becerilere sahip olan diğer insanlarla işbirliği yaparak örgütlü yaşama geçmiştir. Örgütler, toplumsal ihtiyaçların bir kısmının tamamlanması amacıyla daha önceden belirlenen hedeflere ulaştıracak işlerin yapılması için güçlerini düzenli ve gönüllü olarak eş güdümlenen bireylerden meydana gelen toplumsal sistemlerdir (Başaran, 2000: 74).

Liderlik örgüt ve yönetimle ilgili bir kavramdır. Lider, gruptaki üyelerin kendisine yaptığı pozitif etkiden daha fazlasını çevresindekiler için yapabilen kişidir (Başaran, 1992:53). Bütün örgütler, örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için liderliğe ve bir lidere gereksinim duyar. Bütün örgütlerde görüldüğü gibi eğitim örgütleri de hedeflerine ulaşmak için liderlik istihdamını, liderlik eğitimini ve liderliği önemsemelidir (Can,2009:3-5).

Bir yöneticinin rollerini gerçekleştirme düzeyi, o örgütün hedeflerini pek çok alanda etkilemektedir. Belirli amaçların yerine getirilmesi için meydana gelen örgütler, bu hedefleri gerçekleştirebildikleri müddetçe varlığına devam edebilmektedirler (Aydın,1991: 14). Örgütlerin yaşatılması ve yaşaması için etkinliklerin sürdürülmesi gerekmektedir. Örgütlerin işlevini kaybetmelerini engellemek ve kaybettikleri zaman da kurtulmalarına yardımcı olmak konusunda liderlik eylemleri önemli rol oynamaktadır. Örgütlerin ihtiyaçlarından ve gereklerinden hareket ederek bir lider, en uygun yaklaşımı ortaya koyar (Can, 2009:3). Liderler bir gün değil, her an ve her durumda kritik kararlar alabilen kişilerdir.

İnsan, insan hareketlerine yön veren beklentiler, inançlar ve düşünceler, örgütler açısından en önemli unsurlardır. İnsanların beklentileri, ihtiyaçları ve istekleri çeşitli olmaktadır. Liderler, insanların davranışlarının sebebini bilmeli ve tüm bu davranışları örgütsel hedefleri gerçekleştirebilecek şekilde yönlendirmelidir (Can, 2009:4). Örgütsel etkililikte liderliğin niteliği önemli bir paya sahiptir. Liderliğin doğası ve niteliği geliştirilebilir görünmektedir. Bu olasılık liderlik konusundaki çalışmaların en önemli gerekçelerini oluşturmaktadır

(Aydın, 1991,s;224). Literatürde liderlik çalışmalarının kapsamına bakıldığında konunun önemi somut olarak görülmektedir.

Örgütlerin belirli yapıları vardır. Örgütlerde insanlar bulunmakta, hem hizmet etmekte hem de hizmet almaktadır. Örgütlerde ayrıca politikalar üretilmekte ve çeşitli politik oyunlar kaynakların paylaşımını ve ulaşımını etkilemektedir. Örgütlerin, örgütlerdeki bireylerin davranışlarını etkileyen görünmez ama oldukça etkili sembolleri de bulunmaktadır. Bu semboller çeşitli olmakla birlikte davranış üzerindeki etki düzeyleri de bir örgütten diğerine farklılık göstermektedir. Yukarıda kısaca değindiğimiz örgütlerde somut olarak gözümüzle göremeyeceğimiz ama örgütte varlığını hissettiğimiz bu etkenler, yönetim işini ve liderlik sürecini etkilemekte ve bu işi karmaşık hale getirmekte hatta zorlaştırmaktadır. Bugünkü modern örgütlerin sahip oldukları kaynakları en etkili şekilde kullanabilmeleri sadece yönetim işi ile değil aynı zamanda örgüt değişkenlerini en iyi anlayabilen, yorumlayabilen, çevre ve örgüt arasında bağ kurabilen, politik oyunları, sebeplerini ve sonuçlarını görebilen, örgütteki üyelerin çoğunluğu tarafından izlenen, sembolleri kullanarak gücüne güç katan liderlere ihtiyacı bulunmaktadır. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri etkili liderlikle mümkün olmaktadır çünkü etkili liderler çalışanlarından üst düzey performans elde eden kişiler olarak görülmektedir.

Örgütlerde her zaman yönetsel açmazlar bulunmaktadır. Yöneticilerin konuyu anlayamamalarından, seçimlerinin sonuçlarının farkında olamamalarından, farklı durumlara uyum sağlayabilecek beceri eksikliklerinden dolayı örgütlerde felaketler yaşanmaktadır. Çünkü Bolman ve Deal (2003:24-27), örgütlerin liderlerin yanlış kararlar vermelerine neden olan özelliklerini şöyle açıklamaktadırlar: Birincisi; örgütler karmaşıktır çünkü, örgütler, davranışlarını tahmin etmenin ve anlamının zor olduğu insan unsuru ile doludur. Çeşitli gruplar ve farklı bireyler arasındaki etkileşim örgütü daha karmaşık hale getirir. İkincisi; örgütler şaşırtıcıdır çünkü örgütlerde genellikle beklenilenin tersine sonuçlarla karşılaşılır. Üçüncüsü; örgütler aldatıcıdır çünkü personel açıkları gizlenir, görmezden gelinir, astlar susar. Dördüncüsü; örgütler belirsizdir çünkü karmaşıklık, tahmin edilemezlik ve aldatıcılık önlenmesi güç bir belirsizlik yaratmaktadır, okullarda neler olduğunu anlamak zordur, anlasak bile anlamazlıktan geliriz.

Okullar birer örgüttür. Önceden planlanan, programlanan belirli hedeflere belirlenen sürelerde ulaşılmaya çalışılan, belirli yaş aralıklarındaki gruplara belirlenen sürelerde

eğitim-öğretimin gerekleŖtiđi mekânlarla okul denilmektedir. Okul aynı zamanda genel ve özel amaçları belirlenen ilkelere bağlı kalınarak belirli yaŖ gruplarındaki çocuklara aktarılan eğitim örgütüdür. Hükümetler eğitim politikalarını belirlerken planlanan müfredatın öğrencilere aktarılan yer olarak kullandıkları okullar, devletin planladıklarını aktarma alanı olurken, toplumun ihtiyaç duyduğu insan kaynağını Ŗekillendirme, oluŖturma ve geliŖtirme eylemlerini yürüttüğu örgütlerdir (Ŗirin, 2012:50).

Okullar girdisi ve ürünü insan olan örgütlerdir. Okulda etkin olan kültür yalnızca iŖğörenleri etkilemez, iŖğörenlerle birlikte örgütün ürünlerini de etkiler. Bu yönü ile okul diğer iŖletmelerden farklı bir yapıya sahiptir. Okulların, etkilediği insan sayısı fazla olduğundan ve bir ulusun geleceğini önemli ölçüde etkilediğinden dolayı güçlü bir kültüre sahip olması gereklidir. Bu güçlü kültür sayesinde okullar aracılığıyla toplum kültürü aktarılır, bireylerin sosyalleŖmesi sağlanır ve insanlara olumlu davranıŖlar kazandırılır (Terzi, 2000: 98). Hükümetler kendi değerlerini, hedeflerini ve ihtiyacı olan insan gücünün Ŗekillendiđi, üretildiği yerler okullardır. Ancak ülkeler eğitim yoluyla kendi vizyon ve misyonlarını, kalkınmalarını gerekleŖtirebilirler.

Okullar öğrencilere planlanan programlar doğrultusunda istendik amaçlara ulaŖılan yerler olmasının yanında kendi içinde ya da dıŖında atıŖan sosyal, politik ve ekonomik değerlerin düzenlendiği, öğretildiği kurumlardır. Okullar aynı zamanda bireylerin sosyal çevresine uyumuna hazırladığı gibi toplumun değerlerinin aktarıldığı, inŖa edildiği formal kurumlardır. En temel görevleri arasında kendi toplumuna uygun, toplumunun değerlerini muhafaza eden bireylerin yetiŖmesini sağlamaktır. Bu konuda en büyük görev okulun lideri olan okul müdürlerindedir. Okulun yöneticisi olan okul müdürleri, külterel lider olarak en temel görevi farklı külterel değerler arasında uyumu gerekleŖtirebilmeleridir. Bütün bu tanımlar ile birlikte eğitim örgütlerinin özel anlamda okulların en birincil görevi iŖlediđi hammaddenin insan olduğunu bilerek davranmasıdır. Çünkü iŖlediđi hammadde olan insan toplumdan gelecek alacağı eğitimden sonra gene topluma dönecektir. Bu özellik diğer örgütlere göre okula daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Okullar, formal bir yapı olmasına rağmen informal yönü daha aktiftir. Ayrıca kurum olmasına rağmen bireyleri eğittiği için birey boyutu kurum boyutunun önüne geçmektedir. Yetki yönü ise etki boyutunun gerisinde kalmaktadır (Bursalıoğlu, 2000: 50).

Yarım asırdır, eğitim kurumları ve örgüt yönetimi göz önüne alındığı zaman, literatürde sıkça yinelenen kavramların arasında liderlik, iklim ve kültürün geldiği görülmektedir. Kültür ve iklim, örgütte liderliğin işletildiği bir bağlam oluşturmaktadır. Dolayısı ile örgütte liderlerin nasıl ve neden hareket edeceği ve düşüneceği üzerinde ciddi bir etkisi vardır. Liderler kültürü ve iklimi etkiler, aynı zamanda örgüt kültüründen ve ikliminden etkilenirler. Örgüt kültürünün ve ikliminin oluşturulması, değiştirilmesi ve yönetimi örgütteki üst düzey yöneticilerin liderlik davranışları ile yakından ilişkilidir (Çelik,2013:45). Liderlerin ve yöneticilerin liderlik tarzları çalışanların davranışlarını, örgüt kültürünü ve örgüt iklimini etkilemektedir (Bennett,2006:1). Kültürel özellikler liderlik davranışları aracılığıyla çalışanların beklentilerini etkiler ve bu özellikler farklı kültürlerle göre çeşitlilik gösterir (Gilkey, 2005:3). Çalışmalar liderliğin örgütsel bir fenomen olduğu kadar kültürel bir fenomen olduğunu da göstermektedir. Aslında liderlikle ilgili yapılan liderlik kalitesini kültürel içerikte dürüstçe değerlendirmeyen hiçbir çalışma tamamlanmış sayılmaz (Makai, 2006:1).

Geçmiş araştırmacılar pozitif işbirlikli bir kültürün, iklimin ve etkili bir liderlik tarzının örgütsel bağlılığı geliştirdiğini ve çalışanların davranışlarındaki tutarlılığı arttırdığını göstermektedir (Lok ve Crawford, 2004; Ogbonna ve Harris, 2000). Bu noktadan hareketle eğitim örgütlerinde okul kültürü ve ikliminin liderlik tarzları tarafından nasıl bir etki altında kaldığının araştırılması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problem cümlesi “özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladığı liderlik stillerinin, okul kültürü ve okul iklimi üzerinde bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri ve Hipotezleri

1. Algılanan liderlik stillerinin demokratiklik ve okula adanma iklimi üzerinde bir etkisi var mıdır?
2. Algılanan liderlik stillerinin liderlik ve etkileşim iklimi üzerinde bir etkisi var mıdır?
3. Algılanan liderlik stillerinin başarı etkenleri iklimi üzerinde bir etkisi var mıdır?

4. Algılanan liderlik stillerinin samimiyet iklimi üzerinde bir etkisi var mıdır?
5. Algılanan liderlik stillerinin çatışma iklimi üzerinde bir etkisi var mıdır?
6. Algılanan liderlik stillerinin destek kültürü üzerinde bir etkisi var mıdır?
7. Algılanan liderlik stillerinin başarı kültürü üzerinde bir etkisi var mıdır?
8. Algılanan liderlik stillerinin bürokratik kültür üzerinde bir etkisi var mıdır?
9. Algılanan liderlik stillerinin görev kültürü üzerinde bir etkisi var mıdır?
10. Algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre değişmekte midir?
11. Algılanan okul iklimi öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre değişmekte midir?
12. Algılanan okul kültürü öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre değişmekte midir?

Araştırma alt problemleri çerçevesinde dokuz adet araştırma hipotezi oluşturulmuştur. Hipotezlerin sunumunda tekrarlardan kaçınmak için sadece H₁ hipotezlerine yer verilmiştir ve bu hipotezler aşağıda sunulmuştur:

- H₁. Algılanan liderlik stillerinin demokratiklik ve okula adanma iklimi üzerinde bir etkisi vardır.
- H₂. Algılanan liderlik stillerinin liderlik ve etkileşim iklimi üzerinde bir etkisi vardır.
- H₃. Algılanan liderlik stillerinin başarı etkenleri iklimi üzerinde bir etkisi vardır.
- H₄. Algılanan liderlik stillerinin samimiyet iklimi üzerinde bir etkisi vardır.
- H₅. Algılanan liderlik stillerinin çatışma iklimi üzerinde bir etkisi vardır.
- H₆. Algılanan liderlik stillerinin destek kültürü üzerinde bir etkisi vardır.
- H₇. Algılanan liderlik stillerinin başarı kültürü üzerinde bir etkisi vardır.

H8. Algılanan liderlik stillerinin bürokratik kültür üzerinde bir etkisi vardır.

H9. Algılanan liderlik stillerinin görev kültürü üzerinde bir etkisi vardır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmada özel eğitim okulları müdürlerinin sergilediği liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre belirlenmesi ve bu liderlik davranışlarının okul iklimine ve kültürüne etkisinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bununla birlikte özel okul öğretmenlerinin algıladığı liderlik stillerinin, okul ikliminin ve okul kültürünün öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre değişiminin ortaya koyulması çalışmanın bir diğer hedefidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Yönetim alanında liderlik, örgüt kültürü ve örgüt iklimi, üzerinde en fazla çalışmanın yapıldığı örgütsel süreç ve kavramlardır. Bu kavramlara ilgi duyan farklı disiplin alanlarında görev yapan uluslararası ve ulusal birçok bilim adamı bulunmaktadır. Daha önceden yapılan bu çalışmalarda liderlik süreci çok yönlü olarak ayrı ayrı analiz edilmiş ve neredeyse araştırmacı sayısı kadar kuram, uygulama, teori ve süreçten bahsedilmiştir.

Örgütler zamanla çevredeki, örgüt içindeki, çalışanların ihtiyaçlarındaki, teknolojideki, bilgi sistemlerindeki, toplumsal alt sistemlerdeki değişimlerden etkilenmekte ve var olan kuramlar içerisinde ya da yeni kuramlar geliştirerek kendilerini yeni duruma uyduracak farklı arayışlar içine girmektedirler. Fakat bazen çok büyük umutlarla benimsenen ve örgütlere uyarlanmaya çalışılan anlayışlar planlama, örgütlenme ve karar verme gibi süreçlerde hatalar yapılması sonucunda örgütler için çok yanlış seçimlere dönüşebilmektedir. Yönetim alanında da karşılaşılan en önemli yanlışlardan bir tanesi de liderin kim, örgütün ne olması gerektiğine yönelik cevaplardır. Aslında burada yanıtı aranması gereken soru liderin kim olması değil, nasıl bir liderlik tarzının bulunması gerektiği; örgütün ne olması gerektiği değil, örgüt kültürü ve ikliminin nasıl şekillenmesi gerektiğidir. Bu noktada lider, kültür ve iklim arasındaki ilişkiler önem arz etmektedir.

Lider, kültür ve iklim ilişkisinin önemine istinaden hazırlanan bu çalışma, İstanbul ili Kadıköy, Kartal, Maltepe ve Ataşehir ilçelerindeki özel eğitim okullarında görev yapmakta olan müdürlerin liderlik tarzlarının, var olan okul kültürünün ve ikliminin anlaşılmasına ışık

tutatcağı için de önemlidir. Bu veriler çağdaş liderlik yaklaşımlarından olan dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik yaklaşımlarının özel okul müdürlerinin davranışlarında hangi boyutların, ne sıklıkla görüldüğünü aynı zamanda müdürlerin liderlik davranışlarında hangi boyutlarda desteğe ihtiyaçları olduğunu ortaya çıkaracağı düşünüldüğü için önemlidir. Bununla birlikte özel eğitim okullarında hakim olan kültür ve iklim tespit etmemize varsa geliştirilmesi gereken unsurları desteklemek için planlar yapmamıza yardımcı olacağı için de önemlidir.

Ayrıca daha önce araştırmanın evreni içerisinde liderlik tarzlarının, okul kültürü ve okul iklimi üzerindeki etkisini gösteren bir çalışmanın yapılmamış olması, konunun uygulanmasına değer görülmüştür. Elde edilen bulgular sayesinde alan yazındaki ilgili boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir. Araştırma bu açılardan önem taşımaktadır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma yürütülürken aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- 1- Örneklemin evreni temsil edeceği varsayılmıştır.
- 3- Örneklemini oluşturan denekler (katılımcı öğretmenler) ölçme aracına samimi ve kendilerini yansıtıcı şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- 4- Araştırmada kullanılan istatistiksel veri toplama ve değerlendirme araçlarının, araştırmanın amacına uygun olarak seçildiği varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2- Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy, Kartal, Maltepe ve Ataşehir ilçelerindeki özel eğitim okullarında görev yapan 292 öğretmen ile sınırlıdır.
- 3- Araştırma, alan ile ilgili literatür taraması sonucu ulaşılan bilgilerin; Algılanan Liderlik Stilleri Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği'nin bağlı olduğu kavramsal çerçeve ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Lider: Lider, grup üyelerini kişisel ilgilerini bir kenara bırakan ve o grubun iyiliğinin sağlanması için önemli olan hedefleri izleme konularında ikna edebilen kişi (Lunenburg ve Ornstein,1996:113)

Dönüşümcü Liderlik: Örgütte etkili ve ani değişimi gerçekleştirmeye odaklı, örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok kolaylaştırıcı ve yenilikçi adımlar atan liderlik davranışdır (Çelik, 2013: 145).

Sürdürümcü Liderlik: Esas olarak örgütsel başarıyı yakalamayı hedefleyen, bu doğrultuda öncelikle izleyenlerin görevlerini belirleyen, yapı kuran, planlı ve programlı çalışmaya önem veren, amaçlar doğrultusunda izleyicileri ödüllendiren ve cezalandıran liderlik anlayışdır (Gümüseli,2001: 545-548).

Serbest Bırakıcı Liderlik: Liderliğin olmadığı veya liderin izleyenleriyle etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Bu tür liderler odalarının dışına çıkmamakta, izleyenlerin ihtiyaçları ve gelişimleriyle ilgilenmemekte ve her şeyin olduğu gibi devam etmesini istemektedir. Serbest bırakıcı lider sorumluluk almamakta, kararları geciktirmekte, dönüt vermemekte, izleyicilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bir çaba göstermemektedir (Tanrıoğen, 2009: 469-474).

Okul İklimi: Okulu tanımlayan, okula hakim olan, okulu diğer okullardan ayıran, okulda bulunan çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, çalışanlar tarafından hissedilip algılanabilen psikolojik bir kavramdır (Schneider, 1975:478).

Demokratiklik ve Okula Adanma İklimi: Okul ortamında demokratik mekanizmaların işlediği, her bir öğretmenin okulun kendisinden beklediği formal ve normatif beklentilerinin de ötesinde, bu amaç ve değerlere yönelik davranışlar ortaya koyduğu iklimdir (Canlı, 2016).

Liderlik ve Etkileşim İklimi: Okulda müdürün liderlik rolünü doğru bir şekilde kurgulayabildiği, alınan kararlara öğretmenlerin de dahil olmasını sağlayarak ve onlardan geri bildirim alarak liderlik rollerini geliştirdiği iklim türüdür (Hoy, 2003:2121).

Başarı Etkenleri İklimi: Öğrencilerin başarısının yüksek olduğu, öğretmenlerin yüksek performans ortaya koyduğu ve öğrencileri desteklediği, okuldaki çalışanların sorumluluklarını yerine getirdiği iklim türüdür (Canlı, 2016).

Samimiyet İklimi: Müdürlerin öğretmenler ile arkadaş gibi ilişkiler kurduğu, ekip içerisinde herkesin sorununa çözüm üretilmeye çalışıldığı ve sosyal gereksinimlerin giderilmesi için de çalışmalar yapıldığı iklim türüdür (Baykal, 2007).

Çatışma İklimi: Okulda genel olarak gergin bir atmosferin görüldüğü, disiplin sorunlarının ortaya çıktığı, çalışanlar arasında sosyal gruplaşmaların ve iletişim problemlerinin yaşandığı iklim türüdür (Hoy vd, 1991).

Okul Kültürü: Bir okulun aktivite alanlarını belirleyen, yapılan etkinliklerin içeriğini şekillendiren, okulun faaliyetlerini biçimlendiren ve destekleyen bir olgudur (Şimşek ve Fidan, 2005:4).

Destek Kültürü: Bu kültür insan ilişkileri ve güvene dayalı olup, okul üyeleri arasında karşılıklı ilişki ve bağlılık söz konusudur. Ayrıca, okul üyeleri arasında güven ve itimat, somut destek, başarı için yüksek beklentiler, dürüst ve açık iletişim, sorunları gidermede bilgi ağlarını geliştirmek ve önemli olan şeyleri korumak esastır (Şimşek, 2005: 10).

Bürokratik Kültür: Rasyonel ve yasal yapılanmaların söz konusu olduğu okul kültürüdür. söz konusudur. Kişisel ilişkilerden arındırılmış olan bu tip kültürler yöneticilerin uygulamalar üzerindeki kontrol arzularıyla yayılmaktadır (Çelik, 2002:30).

Başarı Kültürü: Kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesi ön planda tutulduğu, bireysel sorumluluğa önem verilen, problemlerin uygun bir biçimde çözümlendiği okul kültürüdür (Şişman, 2007:150).

Görev Kültürü: İlgi noktası, örgütsel amaçlar olup bu tip kültüre sahip okullar iş merkezli okullar olarak nitelendirilmektedir. Okulda hemen her şey amaçlara yöneliktir ve bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön plandadır (Balcı, 2007: 187).

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Liderlik Kavramı

Günümüze değin pek çok araştırmada liderlik konusu üzerinde çalışılmıştır. Araştırmacıların birçoğu liderlik kavramını tanımlamaya ve analiz etmeye çalışmıştır. Bennis(1959,s:60)'in "Davranış bilimleri içinde liderlik hakkında başka hiçbir konuda yazılmadığı kadar çok şey yazılmış ama hala çok az şey biliyoruz" iddiasından otuz yıl sonra Bass (1990,s:11)'de liderlikle ilgili literatürü gözden geçirdikten sonra yaklaşık olarak liderlik kavramını açıklama girişiminde bulunan araştırmacı sayısı kadar liderlik tanımının olduğundan bahsetmektedir. Bu görüşlere paralel olarak James McGregor Burns (1978: 2)'da şunu açıkça belirtmektedir ki, liderlik bugüne kadar dünya üzerinde en fazla gözlemlenen ve en az anlaşılan bir fenomendir. Liderlik farklı insanlar için farklı anlamlar ifade etmektedir. Liderlik tanımları toplum ve ilişkilerde meydana gelen değişiklikler kadar değişiklik göstermektedir.

Bugün liderlik kavramını araştıran birçok araştırmacı etkili liderliğe ilişkin birbirinden farklı birçok tanımda bulunmaktadır. Buna rağmen tanımlar arasında sınıflandırma yapmamıza izin verecek anlamlı benzerlikler de bulunmaktadır. Liderliği temsil edici tanımlardan bazıları şunlardır (Lunenburg ve Ornstein,1996:113):

- a. Liderlik, amaçları başarma sürecinde grup eylemleri üzerinde etki bırakma prosesidir.
- b. Liderlik, görüş ve harekettir, talimatlara öncülük etmektir ve etkilemedir.
- c. Liderlikte bu etkileme, işe yarar olmaktadır.
- d. Liderlik, amaç odaklı ve birbirine bağlı olan takımlar ortaya çıkarmaktır.
- e. Liderlik, grubun üyelerini kendi gereksinimlerinden arınma ve grup amaçlarını kendi hedefleriymiş gibi görme konusunda ikna edebilmektir.
- f. Liderlik, grup üyelerini kişisel ilgilerini bir kenara bırakma ve o grubun iyiliğinin sağlanması için önemli olan hedefleri izleme konularında ikna edebilmektir.

Liderler, yalnızca bir örgüt vizyonu oluşturma konusunda sorumlu olmamaktadırlar; bunun yanında diğer çalışanlara da etki etmek için örnek alınan kişi olmalı ve o vizyonu düzenleyebilmelidir (Redman; Wilkinson, 2006: 244).

Yöneticilik ve liderlik, bazen birbirlerinin yerine, aynı anlama gelecek biçimde kullanılmaktadır fakat iki kavram çok farklıdır. Yöneticilerin başlıca özellikleri kollama ve korumayken, liderliğin özellikleriyle değişim ve yeniliğe yönelmedir (Lipham,1964:123). Tüm bu açıklamaların ışığında liderliğin örgütte var olan gözle görülebilen somut (insan ve madde kaynakları) ve gözle görülemeyen soyut (kültür, değerler, semboller, inançlar..) kaynakları en etkili şekilde kullanarak astları etkileyebilme süreci olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.1. Liderlik Kavramının Gelişimi

Konuyla ilgili yapılan ilk çalışmalar, temelde liderlik üzerinde odaklanmıştır ve liderlikle ilgili temel belirtiler olarak, bir lidere atfedilen özelliklerin üzerinde çalışmıştır. Sınırlayıcı bir bakış açısına sahip olduğu için bu durum, liderlerin davranışlarının hayati önemini tanımlanması konusunda hatalar yapmış ve bu yüzden eleştirilmiştir. Etkili bir lideri davranışları ile karakterize eden bakış açısında literatürde “Davranışçı Liderlik Teorileri” denmektedir. Sonraları ortaya çıkan izleyici rollerinin önemini anlamak için “Güç ve Etki Teorileri” ortaya atılmıştır. Bu teori, gücün kullanıldığı tavır, miktar ve kaynakla ilgilenir. Bolman ve Deal’in önerdiği, bir duruma uyabilecek en etkili liderlik davranışına karar verme üzerine yoğunlaşan teori, “Durumsal Teoriler”dir. Bu teoriye göre, her duruma uyabilecek tek tip bir liderlik anlayışı yoktur fakat bir durum altında etkili bir lideri tanımlayabilecek pek çok bakış açısı vardır. “Bilişsel Teoriler” ise liderliğin anlamının inşası ve bireyin yorumlanmasıyla ilgilenmiştir.

2.1.2. Liderlik Teorilerinin Gelişimi

Bolman ve Deal’in ortaya attığı modelin gücünü anlamak için bu modele destek veren liderlik ile alakalı yazın üzerinde çalışmak önemlidir. Liderlik konusuyla alakalı günümüze değin pek çok materyal yayınlanmıştır. 20. asırda araştırmacılar, çeşitli ortam ve zamanlarda liderlik stilleri ve uygulamaları hakkında teori üretmeye ve çalışmaya başlamıştır. Liderlik, durum, süreç, izleyici gibi kavramlara belli bir bakış açısı üzerinden yaklaşım vurgulayan

sayısız teori ve okul düşünceleri geliştirilmiştir. Bu çalışmalar birbirini sınırlamamakta veya dışlamamaktadırlar.

İlk çalışmalar temel anlamda lider üzerine odaklanmış ve liderliğin temel belirtileri olarak lidere atfedilen özelliklerin üzerinde çalışılmıştır. Bu bakış açısı, lider davranışlarının önemlerini tanımlama konusunda hatalar yaptığından dolayı eleştirilere maruz kalmıştır. Belli özelliklere sahip olmanın, bir liderin etkiye sahip olma ihtimalini arttırdığıyla ilgili çeşitli kanıtlar mevcuttur. Fakat bu, liderler lider doğan anlamına gelmemektedir (Hoy ve Miskel, 2010:380). Etkili bir lideri davranışları ile karakterize eden bakış açısında literatürde “Davranışçı Liderlik Teorileri” denmektedir. Sonraları ortaya çıkan izleyici rollerinin önemini anlamak için “Güç ve Etki Teorileri” ortaya atılmıştır. Bu teori, gücün kullanıldığı tavır, miktar ve kaynakla ilgilenir. Bolman ve Deal’in önerdiği, bir duruma uyabilecek en etkili liderlik davranışına karar verme üzerine yoğunlaşan teori, “Durumsal Teoriler”dir. Bu teoriye göre, her duruma uyabilecek tek tip bir liderlik anlayışı yoktur fakat bir durum altında etkili bir lideri tanımlayabilecek pek çok bakış açısı vardır. “Bilişsel Teoriler” ise liderliğin anlamının inşası ve bireyin yorumlanmasıyla ilgilenmiştir.

2.1.3. Başlıca Liderlik Kuramları

2.1.3.1. Özellik Yaklaşımı

“Büyük Adam” kuramı olarak da adlandırılan bu yaklaşım 1950’lere kadar liderlik çalışmalarını etkisi altına almıştır. Bu yaklaşım tipik olarak Liderlerin davranışlarıyla ilişkili lider kişilerin ayırt edici fiziksel ya da psikolojik özelliklerini belirlemeye çalışır. Bu yaklaşımı kullanan araştırmacılar, liderleri izleyicilerden ayırt eden bazı özellikleri belirlemeye çalışırlar. Liderliği belirleyen anahtar faktörlerin içsel olduğu yargısı liderliğin özellik yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel;2010:378). Özellikçilerin lidere bakış açısını şu söz çok güzel yansıtmaktadır “Hiçbir düzeydeki eğitim bir insanı doğuştan getirdiği özellikleri olmadıkça lider yapamaz “(Bryman, 1986:18). Özellik yaklaşımı 1940’lar ve 1950’lerde yapılan bir dizi literatür taramalarının yayınlanmasıyla bir kenara bırakıldı. Sözelimi Ralph M. Stogdil 1904 ile 1947 yılları arasında yapılmış ve özellik yaklaşımı ile ilişkili 120 liderlik araştırmasını gözden geçirmiştir. Stogdill liderlik ile ilişkili kişisel faktörleri aşağıdaki beş genel kategori altında toplamıştır(Aktaran: Hoy ve Miskel;2010:379):

- a. Kapasite (uyanıklık, zeka, orijinallik, sözel beceri, hızlı ve doğru yargılama becerisi)
- b. Başarı (atletik başarı, bilgi, bilimsellik, öğrenim düzeyi)
- c. Sorumluluk (bağımlılık, başlatıcılık, sebat, girişkenlik, eyleme geçme, kendine güven duyma, daha iyiye gitme arzusu, güvenilirlik)
- d. Katılım (sosyal işbirliğine yatkın, aktif, uyumlu olma, mizah yeteneği, eşgüdüm,)
- e. Statü (popülerlik, Sosyo ekonomik düzey)

Daha sonra Myers, elli yıl içinde yapılan 200'ü aşkın liderlik çalışmasının bulgularını analiz ederek lideri özellikler yapar yaklaşımının yeterli olmadığı görüşünü ortaya atmıştır. Myers'in bulguları şu şekilde açıklanabilir (Lunenburg):

- a. Liderlik ile herhangi bir fiziksel özellik arasında önemli bir bağ bulunmamaktadır.
- b. Liderlik ile üstün zeka arasında bir bağ bulunmamaktadır.
- c. Grupların karşı karşıya kaldığı problemlere uygulanabilen bilgiler, liderliği oluşturma konusunda önemli katkılarda bulunmaktadır.
- d. Kendine güven, sosyo-ekonomik durum, tanınmış olma, iletişim becerileri, yargılama, ısrarlılık, duygusal denge, ihtiras, işbirliği yapabilme, girişkenlik, sezgi gibi nitelikler ile liderlik arasında ilişki bulunmaktadır.
- e. Bütün liderlerin paylaştığı bir ortak özellik bulunmamaktadır.

2.1.3.2. Davranışçılar

Davranışçılar, liderin “ne olduğundan” çok, etkili liderlerin “ne yaptığı ve nasıl davrandıklarına” odaklanmışlardır. Davranış kuramcıları örgütlerin amaçlarına ulaşmalarını sağlayan liderlik davranışlarının neler olduğunu tanımlamaya çalışmışlardır.

2.1.3.2.1. Iowa Üniversitesi Çalışmaları

Iowa Üniversitesi, gruplar üzerinde liderlik davranışlarının çeşitli stillerinin etkisi üzerinde çalışan ve sınıflandırma yapan ilk çalışmaları yapmıştır. Çalışmaların sonucunda 3 liderlik stiline karar verilmiştir. Bu stiller (Lunenburg ve Ornstein, 1996:124-125):

1. Otoriter Liderlik: Liderler, kararlara katılmaya izin vermezler ve aşırı yönlendirici olurlar. Astları için iş şartlarını tamamı ile kendileri yapılandırmaktadırlar. Tüm sorumluluk ve yetkiye lider sahiptir.

2. Demokratik Liderlik: Liderler, karara katılmaları için gruba cesaret verir ve grup tartışmalarını özendirirler.

3. Umursamaz Liderlik: Astlar, kendi kararlarını kendileri verme özgürlüğüne sahiptir. Liderler, gruba tam özgürlük tanır. Aslında liderler, liderlik yapmaz.

Iowa Üniversitesinin yaptığı çalışmalarda astların umursamaz liderlik stilini otoriter liderlik stiline tercih ettiği görülmüştür. Otoriter lider tarafından yönetilen gruplar demokratik liderin yönettiği gruplara göre biraz daha üretkenken; umursamaz lider tarafından yönetilen gruplar üretkenlik açısından diğer ikisine oranla en kötüsü olmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1996:124-125).

Iowa Üniversitesi tarafından yapılan çalışmalar, metodoloji açısından eleştiriye maruz kalsa da, liderlik davranışlarını araştırma konusunda dikkat çektiği için öneme sahiptir. Bunun yanında, lider davranış stillerini tanımlama ve sınıflandırma konusunda kullanışlı bir temel sağlar (Lunenburg ve Ornstein, 1996:126).

2.1.3.2.2. Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları: Yapıyı Kurma Ve Anlayış Gösterme

Ohio Devlet Üniversitesi çalışmaları örgüt ve grup hedeflerine ulaşılmasında önemli olan liderlik davranışlarını tanımlamayı amaçlamıştır. Farklı grup tipleri ve durumlarda liderliği anlamak için “Lider Davranışı Betimleme Ölçeği (LDBÖ)”ni kullanmışlardır. Faktör analizinden araştırılan sayısız grup ve durum içinde liderlik davranışını karakterize eden iki boyut ortaya çıkmıştır: yapıyı kurma ve anlayış gösterme. Yapıyı kurma; örgütsel performans hedeflerine, görevlerin tanımlanması ve örgütlenmesine, işe atamaya, astlarla ilişkilerin şeklini belirlemesine, grup çalışmalarının çıktılarını değerlendirmesine, iletişim kanallarının kurulmasına doğrudan odaklanan liderlere atıfta bulunmaktadır. Anlayış Gösterme; astların iyiliği için güven, saygı, sıcaklık, destek ve ilgi gösteren bir lideri anlatmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1996:126-127). Araştırmalar yüksek yapı ve yüksek anlayış (II. Kadran) gösterme davranışları sergileyen liderlerin astlarında yüksek düzeyde iş doyumunu ve performans sergilediklerini göstermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 1996:128).

2.1.3.2.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesinde yapılan çalışmalar Ohio Devlet Üniversitesinde yapılan çalışmalarla aynı zaman çizgisi içinde gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan liderlik davranışları açısından da birbiriyle benzerlik göstermektedir. Ohio çalışmalarına benzer olarak lider davranışı yine iki temel eksen üzerine odaklanmıştır: “Üretim Odaklı” ve “Çalışan Odaklı” lider davranışı. Üretim odaklı lider, amaçların gerçekleştirilmesine önem verirken, çalışan odaklı lider astları örgütün vazgeçilmez bir unsuru olarak görür (Şimşek, 2007:158). Michigan üniversitesi çalışmalarında ortaya çıkan “Üretim Odaklı” lider davranışları Ohio Devlet Üniversitesi çalışmalarında geçen “Yapıyı Kurma” boyutuna ait lider davranışlarıyla benzerlik göstermektedir. Şöyle ki; üretim odaklı liderler sıkı iş standartları oluştururlar, belirlenmiş çalışma yöntemlerinin takipçisidirler, işi dikkatlice organize ederler, astları yakından denetlerler. Çalışan odaklı liderler ise çalışanların bireysel ihtiyaçlarına ve kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesine vurgu yaparlar (Lunenburg ve Ornstein, 1996:129).

Michigan üniversitesi çalışmalarında ortaya çıkan liderlik davranışlarına ilişkin boyutlara bakıldığında hangi boyutta sergilenen liderlik davranışının örgütün amaçlarına ulaşmasında etkili olduğu sorusu akla gelmektedir. İlk araştırmalar göstermektedir ki; en üretken çalışma grupları üretim odaklı liderlerle çalışmak yerine çalışan odaklı liderlerle çalışmayı tercih etmişlerdir. Sonraki araştırma sonuçları ise en iyi üretim oranlarına sahip liderlerin hem üretim odaklı hem de çalışan odaklı oldukları sonucuna varmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 1996:129). Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan farklı sonuçlarına baktığımızda boyutlar arasında sağlıklı karşılaştırma yapabilmek mümkün görünmemektedir.

2.1.3.2.4. Blake ve Mouton’ın liderlik matriksi

Liderlik matriksi liderlik davranışını iki boyutta açıklayan modellerden birisidir. “Üretim Odaklı” ve “İnsan Odaklı” olmak üzere liderlik davranışına ilişkin iki boyut tanımlamışlardır (Lunenburg ve Ornstein, 1996:142). Matriks 5 anahtar liderlik stilini göstermektedir. Blake ve Mouton’ın çalışmasının farkı, ekseni temel alarak oluşturdukları 9x9’luk bir Matriks üzerinde 5 önemli liderlik türü saptamalarıdır (Şimşek, 2007: 159).

Matriks içerisinde her bir kuram gücün insanları üretime katmak için kullanıldığı bir dizi varsayım olarak görülebilir. Her bir teorinin belirli düzeylerde her çeşit örgütte var olduğu

saptanmıştır. Önemli olan nokta bir yönetici insanlarla başarılabilir bir durumla karşı karşıya kaldığında, yönetilmesi gereken birçok alternatif yolun olduğu bir alan ortaya çıkmaktadır. Yönetimsel yeterliliğini arttırmak için bu yolları bilmeye ve bir çok olasılık arasından duruma uyan en iyi davranışı seçebilmeye ihtiyacı vardır (Blake ve Mouton, 1978:12).

Matriks'te 9,1 olarak gösterilen "Otoriter Yönetim" alanı en yüksek üretim odağını en düşük insan odağını göstermektedir. Bu varsayımlar altında çalışan bir yönetici üst düzede üretim elde etmek için otorite, güç ve sıkı denetim kullanmaya odaklanmaktadır. Matriks'te 1,9 olarak gösterilen "Kulüp Yönetimi" alanı düşük üretim odağı yüksek insan odağıyla eşleşmektedir. Meslektaşlar ve astlar arasındaki etkileşime özel ilgi gösterilmektedir. 1,1 olarak belirtilen "İktidarsız Yönetim" alanı üretim ve insana en düşük ilginin gösterildiği alandır. Yöneticinin varlığı çok az hissedilir. 5,5 olarak belirtilen "Dengeleyici Yönetim" alanı merkezdedir. Orta yolu bulma teorisidir. 9,9 olarak belirtilen "Takım Yönetimi" alanı insan ve üretim odağının yüksek düzeyde bütünleştiğini göstermektedir. Hedef odaklıdır ve katılım, bağlılık, çatışma çözümü aracılığıyla yüksek nitelik ve nicelikte sonuçlar elde etmeye çalışır (Blake ve Mouton, 1978:12).

2.1.3.2.5. Likert Sistem 4 Modeli

Lider ve yönetici davranışlarını anlama ve gruplamayla alakalı olarak geliştirilen bir başka model de Rensis Likert'in dörtlü yaklaşım modelidir. Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı niteliğinde, Likert tarafından geliştirilen bu modelde yönetici davranışları 4 grup altında toplanmaktadır. Her grup, belli davranışları ve varsayımları içermektedir.

İstismarcı-otokratik model ilk sistemi temsil etmektedir. Yönetim, astlara ender olarak karar verme sürecine katılma imkânı vermekte ve güven duymamaktadır. Bir yöntem olarak cezaya sıklıkla başvurulmaktadır. Yardımsever-otokratik model ise ikinci sistemi temsil eder. Burada liderin, astlara karşı güveni vardır ve birçok karar da bazı sınırlamalar içerisinde alt yönetim kademelerine devredilmektedir. Astları güdülemede hem ödüllendirme hem de cezalandırma yöntemleri kullanılmaktadır. Üçüncü sistem olan katılımcı modelde ise astların alt düzeylerde, teknik kararlar vermelerine izin verilir. Böylece astlara sorumluluk duygusu da verilmiş olur. Sistem dört demokratik lideri işaret eder. Liderin astlarına olan

güveni tamdır. Karar verme düzenleştirilmiş bir biçimde geniş ölçüde tüm örgüte dağıtılmıştır.

2.1.3.2.6. Douglas McGregor ‘un X ve Y Kuramı

Douglas Mcgregor tarih boyunca insana bakış açılarını incelemiş ve bu bakış açılarını “X” ve “Y” kuramları olacak şekilde iki ana başlık altında gruplandırmıştır. Mcgregor’a göre geleneksel örgüt; karar merkeziyle, ast-üst ilişkileriyle ve iş denetimiyle insanın doğası ve insan motivasyonu hakkındaki varsayımlar üzerine kuruludur (Hersey ve Blanchard, 1996:48). Teori X’e göre pek çok insan doğuştan tembel, sorumluluk almaktan kaçan, işten kaytarmanın yollarını arayan, yönlendirilmeye ihtiyaç duyan özelliklere sahiptir. İnsanlarla ilgili bu kötümser bakış açısı, insanların maddi güdüler ile güdülenmesini sağlayan, çevresinde dar kontrol alanlarının oluşmasına neden olan ve cezayla tehdit edilmesi gereken bir örgüt felsefesinin ortaya çıkmasına temel olmuştur.

Douglas Mcgregor’a göre X kuramının insan tabiatı hakkındaki varsayımları evrensel olarak uygulandığı zaman kusurlu olmaktadır ve bu varsayımların aracılığı ile geliştirilmiş olan yönetim kuramlarının, örgütsel hedefleri gerçekleştirme amacıyla çalışan pek çok kişinin yanlış bir şekilde motive edilmesine neden olacağını belirtmiştir (Hersey ve Blanchard,1996:48).

Mcgregor’a göre insanı motive etme yöntemleri ve insan doğası daha iyi anlaşılmalıdır çünkü bu şekilde daha başarılı olunmaktadır. Mcgregor bu çerçevede insan davranışı teorisi ismiyle de bilinen, alternatif bir kuram olarak Y Teorisi’ni ortaya atmıştır. Bu teoriye göre insan doğuştan güvenilmez ve tembel bir canlıdır.

Anlaşıl an o ki Mcgregor, dar denetim alanı oluşturarak, insanları alınan karar ların uygulayıcıları olarak görerek gerçekleştirilen yönetimlerin bireysel beklentileri karşılamada yetersiz kalacağını, dolayısıyla, örgütün etkililik düzeyinin bundan etkileneceğini söylemeye çalışmaktadır. Ayrıca kurama bakarak liderlerin insana bakış açılarının örgütteki karar verme sürecini, astları motive etme yöntemlerini, örgüt yapısını dolayısıyla örgüt kültürünü etkileyebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

2.1.3.2.7. Tannenbaum ve Schmidt Liderlik -Stil Sürekliliği (Leadership–Style Continuum)

Tannenbaum ve Schmidt özellik ve davranış yaklaşımçıları tarafından yapılan liderlik çalışmalarında ortaya çıkan iki liderlik stili üzerinde ayrıntılı olarak çalışmışlardır. Tannenbaum ve Schmidt patron merkezli liderlik (boss-centered leadership) ile ast merkezli liderlik (subordinate-centered leadership) arasında bir uçtan diğerine hareket eden bir bileşim tasarlamışlardır. Bu iki uç arasında yönetsel otoriteyi ve çalışan serbestliğini beş noktada temsil eden çeşitli bileşimler (combinations) bulunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1996:139).

Tannenbaum ve Schmidt liderliği etkileyen geniş ölçüde bir dizi etkenden bahsetmektedirler. Liderlik sürecini etkileyen etkenleri dört ana grup içerisinde irdelemişlerdir. Bunlar; liderin sahip olduğu güçler, grubun sahip olduğu güçler, duruma ait güçler ve uzun süreli hedefler ve stratejilerdir.

2.1.3.3. Durumsalcılar

Durumsalcılar, onları takip edenler ve durum arasında kişisel liderlik davranışlarına etki eden ne tarz güçlerin olduğunu araştırmışlardır. Durumsalcılara göre her durum için geçerli olabilecek tek tip bir liderlik davranışı yoktur.

2.1.3.3.1. Fred Fiedler “En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı Teorisi -Durumsal Lider Etkililiği-Olumsuzluk Modeli- Duruma Bağlılık Kuramı”

Fiedler durumsal liderlik kuramını geliştiren kişi ve kuramın babası olarak görülmektedir. Fiedler’e göre bir durum için geçerli tek bir liderlik tarzı yoktur. İçinde bulunulan duruma göre etkili olabilecek çeşitli liderlik stilleri bulunmaktadır. En az tercih edilen iş arkadaşı (Least Preferred Co-worker- (LPC)) ölçeği çalışanların iyi çalışabileceği kişinin özelliklerini tanımlamasına ve seçmesine yardım etmektedir. Ayrıca LPC seviyesi bireyin işi tamamlama konusundaki öncelik sırasını göstermektedir. LPC’de etkililik açıkça belirtilmektedir. Bütün durumlarda lider etkililiği amaca ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak belirlenir. Ancak grup performansının nesnel ve güvenilir olarak ölçülmesinin mümkün olmadığı durumlarda liderin veya grubun performans oranları kullanılır. Fiedler aynı zamanda liderlerin durumlarına uygun bir şekilde eğitilebileceklerini söylemektedir (Hoy ve Miskel,2010,390-391). Model üç durumsal değişken üzerine kurulmuştur (a) Liderin örgütteki üyeler arasındaki kişisel ilişkileri (lider-üye ilişkisi); (b) Çalışmaları için oluşturulmuş gruptaki

görevin yapı derecesi (görevin yapısı); (c) Liderin pozisyonunun getirdiği güç ve otorite (pozisyon gücü). Fiedler bu üç değişkenin iki temel liderlik stili yani görev merkezli ve ilişki merkezli olarak kategorize edilebileceğini söylemektedir (Fiedler & Mahar, 1979:45-62). Fiedler üç faktör belirleyerek sekiz durum oluşturmuştur: İyi ve ya kötü lider-çalışan ilişkisi, iyi yapılandırılmış ve ya iyi yapılandırılmamış görev, yüksek ve ya düşük pozisyon gücü (Hoy ve Miskel,2010:391). Fiedler Olumsuzluk Teorisi için üç öneri ortaya koymuştur:

1. Kontrol yüksek olduğu zaman görev merkezli olan liderler, ilişki merkezli liderlerden daha etkili olmaktadır
2. Kontrol orta seviyede olduğunda ilişki merkezli liderler, görev merkezli liderlerden daha etkili olmaktadır
3. Kontrol düşük olduğunda görev merkezli liderler, ilişki merkezli liderlerden daha etkili olmaktadır (Hoy ve Miskel,2010:391).

2.1.3.3.2. Vroom - Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı

Lider davranışının örgütsel etkililiği etkilediği varsayımından yola çıkan Vroom ve Yetton'un durumsallık modeli, bireysel özellikler ile etkileşim içerisinde olan durumsal değişkenlerin bir sonucu şeklindedir (Hersey ,1996). Karar verme sürecinde kalite ve kabul edilebilir görüşler kullanarak sorunlara çözüm üreten durumları gösterecek bir lider gereklidir. Bu kurama göre çağdaş liderliğin temel sorunu, karar verme sürecine katılmadır (Aydın,1991:245). Bu yaklaşım önemlidir çünkü liderler geliştirilebilir ve farklı durumlara dayanan liderlik tarzlarını çeşitlendirebilecek beceriye sahiplerdir (Hersey 1996).

Liderler açısından problem, tüm durumların özelliklerini çözümlenme ve sonuca göre etkili bir şekilde davranmadır (Aydın,1991:245). Vroom ve Yetton liderlik sürecinin etkisini arttırabilmek için belirli durumlarda hangi davranışların yapılması gerektiğine odaklanmıştır. Vroom ve Yetton belirli durumlarda etkili olabilecek liderlik stilleri tanımlamışlardır. Bunlar (a) Otokratik süreç (b) Danışıcı Süreç (c) Grup Sürecidir (Aydın,1991:246). Bu liderlik stillerinden herhangi birisinin diğerinden daha iyi olduğu kanısına varmak modele bakınca yanlış olacaktır. Çünkü modelde vurgulanmak istenen, bu liderlik stillerinin her birinin ortaya çıkan durumun özelliklerine göre o duruma uygun en

etkili liderlik stili olabileceği belirtilmektedir. Anlaşılan o ki bir durum için uygun olan liderlik stili diğer duruma uymayabilecektir.

Vroom ve Yetton'a göre liderler, duruma uygun etkili liderlik şekillerini seçebilmek için öncelikle duruma uygun bir çözümlenme yapmalıdır. Bunun içinse durum analizi yapmaya yardım edecek çeşitli sorular belirlenmiştir. Bu sorular (Aydın,1991:246):

1. Çözüm gerektiren problem, kararın hemen alınmasını gerektiriyor mu? Başka insanlara danışabilmek için yeterince zaman mevcut mu?
2. Sağlıklı bir kararın verilebilmesi için elde yeterince veri bulunmakta mı?
3. Problem sınırlandırılmış, tanımlanmış ve yapılandırılmış mı?
4. Verilecek kararı uygulamak için, başkalarının kabul etmesi gerekir mi?
5. Kararı eğer liderin kendisi alırsa, diğer insanların da bu kararı kabul etme ihtimali nedir?
6. Problemleri çözerek gerçekleştirilen amaçları başka insanlar da paylaşmakta mı?
7. Problemin çözümüyle alakalı tercih edilen seçenek, grup üyeleri arasında çatışma yaratabilir mi?

2.1.3.3.3. House ve Evans'ın Yol-Amaç Kuramı

Durum ve işin çevresi, izleyenleri farklı çıktılarla ve farklı yollarla doğrudan etkileyen farklı liderlik davranışlarını gerektirmektedir. House ve

Evans'ın tanımladığı dört liderlik stili şunlardır: (a) Destekleyici Liderlik, (b) Yönlendirici Liderlik, (c) Katılımcı Liderlik (d) Başarı Odaklı Liderlik. Eğer çalışanlarda güven eksikliği varsa ya da iş çevresi stresliyse Destekleyici Liderlik yaklaşımı rahat bir iş çevresi yaratmak için faydalı olmaktadır. Eğer bir iş belirsiz yada çalışan deneyimsizse görevi başarmak için spesifik ve belirli bir rehberlik sunacak Yönlendirici Liderlik yaklaşımı kullanılabilir. Eğer çalışanlar uzman ve onların girdilerine ihtiyaç duyuluyorsa Katılımcı Liderliğin kullanılması grubun performansını ve doyumunun artmasını sağlayacaktır. Son olarak, eğer görev çok karmaşıksa ve yüksek düzeyde hedefler hazırlanmışsa çalışanların bu hedeflere ulaşabilecek

yeterliliklere sahip oldukları inancını ve yüksek standartları gösteren Başarı Odaklı Liderlik faydalı olacaktır. (Hersey, 1996; House, 1996:323-353).

2.1.3.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Kuram iki boyutlu bir kavram üzerine oturtulmuştur. İlişki yönelimli davranışla görev yönelimli davranışa yetkinlik ya da olgunluk düzeyleri boyutu eklenmiştir (Aydın,1991:251).

Hersey, Blanchard, ve Johnson (1996:98)'a göre, durumsal liderliğin dört ayrı liderlik stili bulunmaktadır.

- a. Stil 1 (S1) yüksek düzeyde görev davranışı düşük düzeyde ilişki davranışı olarak karakterize edilmektedir
- b. Stil 2 (S2) yüksek düzeyde hem görev hem de ilişki davranışı şeklinde karakterize edilmiştir
- c. Stil 3 (S3) yüksek düzeyde ilişki düşük düzeyde görev davranışı olarak karakterize edilmiştir
- d. Stil 4 (S4) düşük düzeyde hem görev hem de ilişki davranışı olarak karakterize edilmiştir.

2.1.3.3.5. Reddin'in Üç Boyut (3-D) Liderlik Kuramı

Reddin liderlik davranışlarıyla ilgili yapılan pek çok çalışmayı incelemiş, daha önceki araştırmalarda ortaya çıkan ilişki ve görev şeklinde adlandırılan boyutlara "etkililik boyutu"nu ilave ederek kendi kuramını geliştirmiştir. Reddin'in liderliği ve örgütsel etkililiği bu üç boyut açısından değerlendirme biçimi kurama ismini vermiştir. Reddin etkili liderlik şekillerini şöyle tanımlamıştır. Bunlar (Aydın,1991 ,s.248):

- (a) Yönetici: Görev ve ilişki boyutunu dengeleyen bir yönetim anlayışına sahiptir.
- (b) Geliştirici: Göreve az, ilişkiye fazla önem veren liderlik stildir.
- (c) İyi niyetli otokrat: Göreve çok fazla, kişiye çok az ilgi gösterilmektedir.
- (d) Bürokrat: Lider hem göreve hem de bireye çok az ilgi göstermektedir.

Reddin etkili liderlik biçimlerinin yanında etkisiz liderlik biçimlerini de tanımlamaktadır. Bunlar (Aydın, 1991:248-249):

- a. Uzlaştırıcı: Bu tarz bir lider, baskılardan aşırı ölçüde etkilenmektedir, iyi bir karar verici değildir.
- b. Misyoner: Uygunsuz bir durumda göreve az, kişiye çok fazla önem verilmektedir. Amaç olarak uyum görülmektedir.
- c. Otokrat: Uygunsuz bir durumda bireye az, göreve fazla ilgi gösterilmektedir. Bu tarz bir yönetici, diğer bireylere güvenmemektedir.
- d. İlgisiz: Gerek duyulmayan bir durumda hem göreve hem de kişiye az ilgi, çok önem verilen liderlik şeklidir.

2.1.4. Liderlik Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar

Yönetim alanında çalışmış ve eserler vermiş bilim adamlarının neredeyse hepsinin bir liderlik tanımı bulunmaktadır. Son yıllarda liderlik tanımı yapmaktan öte liderlik kategorileri geliştirme çabaları göze çarpmaktadır. İlk liderlik çalışmalarında otoriter, demokratik, umursamaz, üretime yönelik ve insana yönelik gibi kategoriler varken son liderlik çalışmalarında, “dönüşümcü”, “öğretimsel”, “Sürdürümcü”, “Dağıtıcı” gibi liderlik kategorileri tartışılmaktadır.

2.1.4.1. Dağıtıcı Liderlik (Distributed Leadership)

Dağıtıcı liderlik felsefesi, giderek artan örgütsel sorumlulukları sadece bir lidere yüklemeyip, paylaşılmasına ve daha fazla uzman personelin işe koşulmasına dayanmaktadır. Liderlik uygulamalarına birçok kişinin katılımı dağıtıcı liderliğin çekirdeğini oluşturur (Tanrıöğen, 2009: 469-474).

Buna göre liderlik takımı oluşturulduktan sonra yapılacak ilk iş 12 liderlik sorumluluğunu dağıtmaktır (Byfield, 2007). Bunlar: 1. İzleme ve değerlendirme, 2. Program, öğretim ve değerlendirme bilgisi, 3. program, öğretim ve değerlendirmede gelişme, 4. Odaklanma, 5. Entelektüel dürtü, 6. Esneklik, 7. Kaynaklar, 8. Şartlı ödül, 9. Sosyal hizmetler sağlamak, 10. Disiplin, 11. Değişim Ajanı, 12. Düzen olarak belirtilmiştir (Byfield, 2007).

Dağıtıcı lider aktif olarak takip etmek yada lider olmak isteyen herkesi liderliğin geleneksel sınırlarını genişleterek uygulamalarına katmalıdır, herkesin lider olma hakkı ve sorumluluğu bulunduğunu dağıtıcı lider aklından çıkarmamalıdır. Diğer taraftan dağıtıcı lider personeli için hem gelişim fırsatları yaratır hem de kendisini geliştirmeye çalışan personelin çabalarını destekler. Dağıtıcı lider için bilgi en önemli değerdir. Ve bu önemli bilgiye ulaşmak için de katılımı sağlamak, kolektif bir çalışma yapmak, meslektaşların fikirlerini almak gerekir. Dağıtıcı lider, bireylere ve pozisyonlara önem vermez (Tanrıöğen, 2009: 469-474).

Dağıtıcı Liderlik; yönetmelik ve kurallardan ziyade, görev amaçlı bir örgüt kültürünü amaçlamaktadır. Bu tarz bir lider, herkesin görev alma konusunda istekli olmasını sağlayabilmek için örgüt içerisinde bir güven ortamı oluşturmaktadır (Tanrıöğen, 2009: 469-474).

2.1.4.2. Öğretimsel Liderlik

Amerikan toplumunun eğitimde yenileşme girişimlerine ilgisinin artmasıyla birlikte öğretimsel liderliğin önemi artmış bu durum politika dünyasını eğitimle ilgili meslek kuruluşlarını birbirine yaklaştırmıştır. Önceden program yöneticileri şeklinde kabul edilen okul yöneticilerinin rolü, okulun dışındaki politikacıların eğitim üzerindeki yenilik beklentisinin etkisi ile öğretimsel liderliğe dönüşmüştür (Ed. Özden,2004:197).

Öğretim liderliği genel olarak denetçilerin, öğretmenlerin ve okul müdürünün, okul ile alakalı durumları ve kişileri etkileme konusundaki davranışları ve kullandıkları güçtür. Bu liderlik stilini diğerlerinden ayıran en önemli yön, okuldaki öğretme ve öğrenme süreçlerine yoğunlaşmasıdır. Öğretim liderliği, okulda öğretme ve öğrenme süreçleri, öğretim programı, öğrenci ve öğretmenlerle ilgilenmeyi gerekli kılmaktır. Öğretim programının yönetimi öğretimsel liderlik için belirlenen liderlik uygulamaları arasındadır (Southworth,2002:78).

İlgili literatürün ortak anlamda öğretimsel liderliği, öğrenci başarısının arttırılmasının hedeflendiği bir anlayış içerisinde okul müdürünün bizzat kendisinin gösterdiği ve başkaları tarafından da gösterilmesini sağladığı çabalar olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Ayrıca bu başarının ortaya çıkarılmasında okulun öğretim kadrosuna vurgu yapılmakta sorunların çözümünde önemli rol oynadığı aktarılmaktadır.

Öğretimsel liderlik okul yöneticisini öğretmenlerin öğretimsel sorunlarını çözen bir kaynak sağlayıcı, sınıfın öğretim ortamını geliştiren öğretimsel bir kaynak, iletişimin tüm yollarını kullanabilen iyi bir iletişimci ve kolay ulaşılabilir bir liderdir (Çelik, 2013:45-49).

2.1.4.3. Burns'ün Transaksiyonel (Koruyucu) ve Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderliği

Sosyolojinin klasik “takas teorisi” ne denk gelen 1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematize edilen ve Burns (1978) tarafından tanımlanan transaksiyonel lider ve onun takipçileri arasında bir takas söz konusudur. Böylelikle her biri diğerinin sahip olduklarına ulaşır. Bu takas çoğunlukla liderin takipçilerini içerir. Takipçiler liderin beklentilerini karşılayan performans gösterirlerse ihtiyaçları karşılanır. Ona göre liderler, takımda bulunan kişiler üzerinde yüksek miktarda performans, motivasyon ve moral yaratan kişilerdir.

Burns güç sahipleri ve liderler arasında bir ayırım yapmaktadır (Burns, 1978). Güç sahipleri işlerinin özelliği olarak diğerlerini etkileyebilmektedir. Birisinin lider olabilmesi için hem liderin hem de onu izleyenlerin istek ve ihtiyaçlarını, amaç ve beklentilerini, güdü ve değerlerini temsil eden belli amaçları gerçekleştirmek için izleyenleri teşvik etmelidir. Burada liderler ve izleyicilerin moral ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması için birbirine etki edebilecek biçimde veya daha fazla insanın diğerleriyle ilgilenmesi söz konusu olmaktadır.

Transaksiyonel liderlik, temel olarak geleneksel değerleri benimser, geleneklere ve geçmişe sıkı bir şekilde bağlıdır. Bu tarz liderler, var olan yönetim tekniklerini kurallara uygun ve verimli bir şekilde uygulayan liderlerdir (Bowditch vd., 2001:211). Bu tarz liderler takipçi-lider ilişkisini bir takas süreci gibi görür ve genelde ödüllendirmeyi seçerler (Schermerhorn vd.1995:172). Transaksiyonel liderler örgütün kültürünü ve mevcut düzeni benimserler, önemli değişikliklere neden olmazlar.

Burns Transaksiyonel liderliği tanımlarken lider ve izleyicileri arasında ekonomik ya da politik nedenlere dayalı basit bir takas olduğunu ortaya koyar. Transformasyonel liderlikte daha derin ve güçlü bir süreç mevcuttur.

Transformasyonel liderlerin koruyucu özelliklerinin yanında ayrıca gelecek odaklı bir yönetim şekilleri de vardır. Bu liderler uzun vadeli düşünür, bir gelecek hazırlar ve organizasyon adına iyi işler yaparlar. İki stil arasındaki farklara bakıldığı zaman; Transformasyonel liderler mevcut ilkeleri sorgular ve yeni ilkeler koyarlar; Transaksiyonel liderler ise mevcut ilkelere uyarlar. Geleneksel bürokrasi gerçekleşirken kendini geliştirmeye ve girişimciliğe uygun bir ortam oluştururlar. Enerji düzeyleri yüksektir (Çelik, 2013: 145).

Transformasyonel liderin işlevsel ve iş özellikleri Stone vd. (2002:349–361) tarafından tanımlanmıştır. Buna göre Transformasyonel liderin işlevsel özellikleri karizma, etki, motivasyon, entelektüellik, ilgi olduğu iş özelliklerinin ise vizyon, güven, saygı, risk paylaşımı, doğruluk, biçimlendirme, hedeflere katılım, iletişim, istek, rasyonelite, problem çözme, çalışanla ilgilenme, izleme, dinleme ve güçlendirme olduğu anlaşılmaktadır

Yenilikçi gelişme politikaları izleyen ve atılım yapmak isteyen organizasyonlar, dönüşümsel liderlik şekline ihtiyaç duymaktadır. Astlar, yeniliklere açık bir bakış açısına sahip olmalı ve yenilikleri öğrenmek istemelidir. Kişisel heves ve istek uyandırma konusunda, çevresel ayak uydurmada, bireyin kendisini geliştirmesinde, liderlere büyük görevler düşer. Dönüşümsel bir lider yalnızca performans ve yenilikler üzerinde durmamakta, çalışanlar üzerinde mutluluk ve güveni arttırmayı da düşünmektedirler.

Dönüşümcü liderlikle alakalı yapılan araştırmalar, bu tarz liderlik şeklinin örgütsel hedeflere ulaşma konusunda etkili bir liderlik şekli olduğunu göstermiştir. Bu özelliklere sahip liderler, çalışanlara daha kolay etki edebilmekte ve örgütsel hedefleri geliştirme konusunda yönlendirmektedir (Buluç,2009:5-34).

2.1.4.4. Etik Liderlik

Yöneticiler örgütsel süreçlerde alınan kararlarda kanun, yasa ve yönetmelikleri dikkate almaktadır. Kanun yasa ve yönetmeliklerin uygulanması aşamasında ise etiğe uyulması gerekmektedir. Liderlerin etiğe ilişkin değerlerinin örgütün iklimini buradan da çalışanların davranışlarını etkilediği düşünülmektedir. Örgütsel etiğin yaygınlaştırılması ile liderlik davranışları arasında bir bağ kurulmaktadır. Bu duruma uygun olarak Pehlivan (2001:155)

da eğitim yöneticilerinin görevlerini yaparken mevcut yasalar ve politikalar kadar mesleki etik ilkelerine de uymaları beklenmektedir görüşünü desteklemektedir.

Kaynaklarda örgütsel etiğin kurumsallaştırılması okul yöneticisinin etkili bir etiksel liderlik davranışı göstermesine bağlıdır denilmektedir (Gümüşeli,2001: 531 - 548). Okul kültürünün oluşmasında etkili olan normların, sembollerin ve yapılması alışıla gelmiş ritüellerin örgütte etik değerler sistemi oluşturmanın araçları olabilir. Liderlerden günün ve çağın değişiminden etkilenen etik anlayışın örgütlere uygulanması beklenmektedir.

İçinde bulunulan çağın gereklerini karşılamak isteyen bir müdür, ahlaklı, adil ve dürüst bir tutum sergileyerek, tüm öğrencilerin başarı düzeyini artırma konusunda gayretli olmalı, bir lider gibi davranmalıdır. Etiksel yönelimli lider, çalışanların etik davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör şeklinde dikkate almaktadır. Yalnızca liderlik becerileri yetmemektedir. Bu becerileri etiksel davranışlar ile bütünleştirmek gerekmektedir (Buluç,2009:5-34).

2.1.4.5. Vizyoner Liderlik

Gerçekçi, güvenilir bir geleceği tasarlayabilmek, çağın hızla değişen ortamında örgütleri belirsizlikle olan mücadelelerinde onları ileriye taşıyacak bir beceri olarak görülmektedir. Balcı (2001:504) vizyon kavramını okulun yakın gelecekte ne olacağına ilişkin bir düşünce ve ideal olarak tanımlamış ve vizyoner liderliği birlikte yeni bir gelecek oluşturmanın merkezinde yer alan bir liderlik yaklaşımı olarak değerlendirmişler. Ayrıca Senge (1996:165) ve Kotter (1998:11) vizyon kavramını örgütün geleceğini gösteren bir resime benzetmişlerdir.

Vizyoner lider okul toplumu tarafından da paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirerek, açıklayarak, uygulayarak ve izlenmesini kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunan bir liderdir(Gümüşeli,2001: 531-548).

Vizyoner lider, işgörenlerin gelecekte olacaklar ve yapılacaklarla ilgili öngörü sahibi olmasını sağlar. Uzun vadeli işlerin çalışanlar için anlamlı şekilde algılanmasına yardımcı olur. Böylece rutin ve uzun süre devam eden işleri anlamlı kılar (Goleman vd.,2002:69). Vizyoner lider örgütün amaçları ile kişilerin uzun dönemli hedeflerini bir araya getiren net bir vizyon oluşturur (Oshagbemi ve Ocholi, 2005:748; Bennis, 1997:139).

2.1.4.6. Süper Liderlik

Öncülüğünü Charles C. Manz ve Henry P. Sims'in yaptığı bir liderlik tarzıdır. Liderin yapılmasını istedikleri konusunda diğerlerini sıklıkla otorite gücünden kaynaklanan tehdit yoluyla etkilediği yukarıdan aşağıya çalışan bir süreç olarak görülen tipik liderlik tarzına karşı ileri sürülmüş alternatif bir liderlik yaklaşımıdır. Süper liderlikte temel husus, her bireyin içinde özliderlik enerjisinin varolduğu ve bunun süperliderlik ile geliştirilmesi gerektiğidir. Böylelikle bireyler, kendi yeteneklerini örgüt amaçları doğrultusunda maksimum bir biçimde kullanacaklardır (Manz,1996:22-30).

Süper liderlik başkalarının kendi kendilerine liderlik yapmalarını sağlamaya çalışır. Bunun için stratejiler uygular. Süper lider, aynı zamanda başkalarının kendi kendilerine liderlik yapmaları için onları yönlendirir. Süper lider, işgörenlerin kendi kendilerine lider olmalarına imkan sağlayacak bir biçimde sistemi kurar ve uygular (Manz,2001:1-37).

Başarılı performans deneyimlerine olanak sağlar, olumlu psikolojik ve duygusal deneyimlere olanak sağlamak için tehdit edici olmayan bir öğrenme çevresinin oluşturulmasını sağlar, deneme ve mücadeleye açık olan olumlu ikna edici bir etki yaratmaya çalışır (Manz,1996:22-30).

2.1.4.7. Öğrenen Liderlik

Bir örgütün çevrenin değişim hızından daha hızlı öğrenme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Örgütlerde öğrenmenin bu denli önem kazanması öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme kavramlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Öğrenen örgüt kavramı Peter Senge'in yazdığı "Beşinci Disiplin" kitabında ele alınmıştır. Senge (1996:379) öğrenen liderin öğretmenliğinin herkesin öğrenmesine destek olma amaçlı olduğundan bahsetmektedir. Öğrenen örgütlerin en önemli özelliği, değişime cevap verecek duyarlılıkta olmalarıdır (Töremen,2002:185-202).

Öğrenen örgüt kavramı, bir kurum veya örgüte verilen bir isim veya sıfat değildir. Öğrenen örgüt, bir örgütsel özelliğe verilen ve örgütsel özelliğin diğer özelliklerden ayrıştırılmasında kullanılan bir kavramdır (Korkmaz, 2008:75-98). Örgütsel öğrenmeyi Argyris ve Schön (1996:16) "hata tespit ve düzeltme süreci" olarak tanımlamaktadır. Örgütsel öğrenme örgütsel bilginin, değişmesi ve büyümesidir. Öğrenen örgüt, öğrenmeyi teşvik eden örgüt

kültürü değerlerine sahiptir. Öğrenen örgütlerdeki lider yoluyla oluşturulan örgüt kültüründe herkes öğrenme ve gelişme için fırsatların var olduğunu hisseder.

2.1.4.8. Karizmatik Liderlik

Karizmatik lider, kişisel gücünü kullanarak izleyicileri (astları, çalışanları) üzerinde çok önemli etkiler yaratabilen (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1995:171), başkalarını, kendi istediği yönde davranmaya sevk edebilen kişi (Koçel, 2001:483) olarak tanımlanmaktadır.

Weberci terminolojide karizma, kendisine olağanüstü yetenekler atfedilen ve bu yönüyle de öteki sıradan insanlardan farklı olarak algılanan, aynı zamanda da toplumu bunalımdan kurtaracağına inanılan bireyleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Akt. Aslan,2003:115-135).

Karizmatik liderlik, daha çok kriz ortamlarında ortaya çıkan, kurtarıcı ve sıra dışı niteliklere ve güçlü kişilik özelliklerine sahip kişilerde görülen bir liderlik tarzıdır. Bu tarz liderlerde rastlanan güçlü ortak kişilik özellikleri, özgüven, cesaret, izleyenleri üzerinde hayranlık uyandırma, ikna ve motive etmedir (Çelik vd., 2008:49-66).

2.2. Örgütsel İklim

Örgütsel iklim kavramının Kurt Lewin'in Geşalt psikolojisine dayandığı iddia edilmektedir. Gestalt psikolojisinin ortaya çıkardığı "bütün" kavramına göre bireylerin herhangi bir konudaki algıları birleştiğinde daha büyük bir organizasyonun veya grubun genel bir algısını oluşturmaktadır. Örgüt içindeki insanların algılarının birleşiminden oluşan ortak algının da bir kalıp içinde düşünüldüğünde örgüt ikliminin temelini oluşturduğu söylenmektedir (Schneider, Bowen, Ehrhart ve Holcombe, 2000: 21-37). Her çevrenin, grubun veya örgütsel yapının bir düzeni vardır ve insan bu düzeni keşfetme, kavrama, algılama dürtüsü ile çevreyi izlemeye başlar. İçinde bulunduğu çevre, grup, örgüt hakkındaki algılar veya yaptığı çıkarımlar yoluyla birey, kendi içinde bulunduğu yapıya ait anlamlı bir düzen algısı inşa eder. İşte ortaya çıkan bu algısal düzen de Gestalt psikolojisi içinde iklimin en temel tanımıdır (Schneider, 1975: 447-479).

George Sterns'in 1960'ların başında bireysel kişilik ile örgüt arasındaki ilişkiyi sezerek yüksek öğretim kurumları üzerinde çalışırken tercih ettiği örgütsel iklim kavramının

kullanımı hızlıca okulları ve diğer işletme kurumlarını içerecek şekilde yayılmıştır. Her ne kadar kavramsallaştırılmasında ufak farklılıklar olsa da örgütsel iklimin, örgütün artık yaygın bir rutini halini almış uygulamalarından kaynaklandığı herkes tarafından kabul edilmektedir. Aynı şekilde örgüt ikliminin örgüt üyelerinin algılarından yola çıkılarak tarif edildiği ve onların tutum ve davranışları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu inancı da ortak kabul görmektedir (Hoy, 2003: 2123). Ayrıca Halpin ve Croft'un insanların tepkilerini oluşturan gerçek unsurun, davranışın gerçekteki şekli veya sebebi değil de algılanan şekli ve sebebi olduğu yönündeki varsayımları örgütsel iklim çalışmalarının hala temelini oluşturan bir düşüncedir (akt. Anderson, 1982:368-420).

Moran ve Volkwein (1992), örgüt üyelerinin bu algılarının nasıl birleşip örgütsel iklimi oluşturduğunu açıklayan ve böylece örgütsel iklime kavramsal bir bakış açısı getiren yapısalcı, algısal, etkileşimli ve kültürel olmak üzere toplam dört önemli yaklaşım olduğunu belirtip bu yaklaşımları kısaca şöyle tanımlamışlardır:

Yapısalcı yaklaşım: Bu yaklaşıma göre iklim bireylerin algılarından farklı olarak örgütün kendi içinde bulunan onun ayrılmaz bir özelliği, bir demirbaşı gibidir. Her örgütün kendine has bir yapısı vardır. Örgütün büyüklüğü, karar verme mekanizması, yönetim şekli, hiyerarşik basamakların sayısı veya örgüt teknolojisi bu yapıyı oluşturan unsurlardır. İşte bu yapı örgüte has ve bireylerin algısından bağımsız bir örgüt iklimi oluşturur. Örgüt bireyleri bu yapıyla karşılaştıklarında ortak bir algı geliştirirler. Fakat bireylerin örgüt yapısına ilişkin algılarında bozulmalar olabileceği gibi bu algıların toplamı örgütün yapısından kaynaklanan örgüt iklimini doğru bir şekilde ortaya koymaz.

Algısal yaklaşım: Bu yaklaşım yapısal yaklaşımın geri plana attığı bireysel algıyı vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre iklimin odağında örgütsel yapının tersine bireyler vardır. Birey, örgüt içindeki şartları ve durumları kendi psikolojik süzgeci içinden geçirerek örgüt ikliminin kendince soyut bir ifadesini oluşturur. Bu örgüt iklimi algısı onun örgüt içindeki olayları yorumlamasına ve örgüt içindeki davranışlarına yansır. Fakat bu yaklaşım bireysel algılar üzerine odaklanırken örgüt iklimi için gerekli olan ortak algı kısmını biraz kaçırmaktadır. Bu yaklaşımın düşünce yapısıyla hareket edersek aynı psikolojik yapıya sahip bireyler benzer algılara sahip olacaktır. Fakat aynı örgüt içinde çalışan bütün bireylerin ortak bir algısından bahsetmek, örgüt üyelerinin hepsi aynı psikolojik yapıya sahip olmadığı için biraz güç olacaktır.

Etkileşimli yaklaşım: Bu yaklaşımda ise yukarıdaki iki unsur birleştirilmeye çalışılmıştır. Örgütsel iklim ne örgüt içindeki yapı veya nesnelere içinde bulunan bir özellik ne de bireysel idraktır. Bireylerin örgütsel gerçekliklerle karşılaştıklarındaki etkileşimi sonucu oluşan ortak algısal uzlaşma örgütsel iklimi oluşturur. Burada örgüt üyelerinin hem örgütsel yapı ile hem de birbirleri ile etkileşime girmesi gerekmektedir.

Kültürel yaklaşım: Diğer bir yaklaşım da kültürel yaklaşımdır. Kültürel yaklaşım daha çok etkileşimci yaklaşım üzerine kuruludur. Bu yaklaşıma göre örgütsel iklimin temeli grup üyelerinin etkileşimine dayanır. Fakat aynı zamanda bu etkileşim örgütsel kültürün oluşturduğu paylaşılan bilgi ve anlamların da yoğun etkisi altındadır.

Van Horn'a (2003) göre bu yaklaşımlardan birey bazlı ve okul bazlı yaklaşım olarak da adlandırılabilen algısal ve yapısal yaklaşım örgütsel iklim çalışmalarında sıklıkla kullanılan iki yaklaşım türüdür. Her iki yaklaşımın taraftarları da bir diğer yaklaşımın eksik veya zayıf yanlarını vurgulamışlardır. Okul temelli yaklaşımda farklılıklar okuldaki değerlerden, gizli ve açık müfredattan, ilişkilerin mahiyet ve düzeyi gibi farklı özelliklerden kaynaklanırken, birey temelli yaklaşımda bireylerin kişisel özellikleri, deneyimleri, ailevi özellikleri gibi unsurlar okul yaşamıyla ilgili araştırma sonuçlarını etkiler. Örgütsel iklim çalışmalarında bireylerin öznel algıları ile örgütün ikliminin nesnel bir şekilde ölçülüp ölçülemeyeceği büyük bir sorun olmuştur. Nitekim bireysel özelliklerin bu algıları etkileyebileceği ifade edilmiş ve bu da sonuç olarak, algılara dayanılarak ortaya çıkarılan bir örgütsel iklim görüntüsünün gerçekliğinin ve nesnellüğünün zedelendiğinin düşünülmesine yol açmıştır. Ayrıca öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerden ayrı ayrı alınan veriler örgüt iklimi konusunda farklı algılar ortaya koyabilmektedir (Anderson,1982:368). Okul bazlı bir iklim anlayışının benimsenmesi halinde ise, okul üyelerinin (öğretmen, yönetici, öğrenci, veli ve hatta çevre) iklim algılarındaki farklılıklar hata olarak görülecek ve okulun iklimi hesaplanırken bu algıların ortalamasına bakılacaktır. Halbuki bireysel bazlı bir iklim algısında bireylerin iklim algılarındaki farklılıklar önemli görülecektir. İki öğrenci arasındaki veya veli ile öğretmen arasındaki algı farklılığı okulun iklimini etkileyen bir unsur olacaktır. Ayrıca okul temelli bir iklim anlayışında iklimi geliştirmek için okulun iklimle ilgili özellikleri değiştirilmeye çalışılırken, birey temelli yaklaşımda iklim geliştirme süreci bireylerin algılarını değiştirmeye yönelik çalışmalara odaklanacaktır (Van Horn, 2003:1002).

Bu dört yaklaşımda da örgüt üyelerinin algılarının örgüt ikliminde az veya çok bir yere sahip olduğu görülmektedir. Kimi yaklaşım, üyelerin algılarını örgüt ikliminin açıklanmasında çok önemli olmayan bir araç gibi görürken, kimisi de bu algıları iklimin oluşmasında ve tarifinde ayrılmaz bir unsur olarak görmektedir. Sonuç olarak bu dört yaklaşımdan anlaşılan örgütsel iklimin ölçülmesinde ve ortaya çıkarılmasında örgüt üyelerinin ortak algıları elimizdeki en değerli ve ulaşılabilir kaynaktır. Nitekim Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) da örgütsel iklimin, örgütü açıklık ve kapalılık boyutlarından inceleyen kişilik metaforu ve örgüt içindeki kişiler arası ilişkilerin genel durumunu araştıran sağlık metaforu olmak üzere iki temel bakış açısı ile incelendiğini ifade etmişler ve ortak algıların iklimin belirlemede temel unsur olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada da kişilik metaforu bakış açısı benimsenerek örgütsel iklim öğretmen görüşlerine başvurularak incelenmeye çalışılmıştır.

Örgütsel iklim kavramı insanların davranışlarının hem örgütsel hem de bireysel açıdan incelenmesinde çok önemli bir unsurdur (Eren, 2010:54). Halpin ve Croft “kişilik birey için ne ise iklim de okul için odur” diyerek iklimin tanımına güzel bir örnekle açıklama getirmişlerdir (akt.Wei, 2003). Buradan da anlaşılacağı gibi Halpin ve Croft da örgütsel iklimi kişilik metaforu üzerinden incelemişlerdir. Okullarda örgüt iklimini ölçmek için birçok ölçek de geliştiren Hoy ve diğerlerine (1991) göre örgütsel iklim, “öğretmenlerin çalışma ortamları hakkındaki algılarını ifade eden genel bir terimdir; formal ve informal ilişkilerden, katılımcıların kişiliğinden ve örgütteki liderlikten etkilenir”.

Örgütler de tıpkı insanlar gibi kendilerini saran çevreden etkilenerek özgün bir kişilik geliştirirler. Örgüt içinde çalışan insanları da etkileyen bu kişilik, örgüt amaçlarını, yapısını ve örgüt içi ilişkileri de biçimlendirerek yine örgüte özgü bir iklim oluşturur. İşte örgütün kimliğini meydana getiren bu iklim örgütün hem her ürün ve hizmetine hem de çalışanlarının her türlü davranışına yansır. Örgütsel değişim uzmanlarına göre de eğer örgüt içindeki davranışlarda bir değişiklik yapılmak isteniyorsa öncelikle davranışları yöneten yapıda, yani örgüt üyelerinin davranışlarına referans olan örgüt ikliminde bir değişiklik yapılması gerekmektedir (Schneider, 1975:447).

Önceleri iklimin sadece örgüt üyelerinin his ve tutumlarını içeren duygusal boyuttan oluştuğu düşünülürken artık iklimin örgüt üyelerinin birbirleri arasındaki etkileşimini içeren sosyal, okul örneğinden hareketle okuldaki eğitim hakkındaki beklenti ve düşünceleri içeren akademik ve örgüt binasının fiziksel özelliklerini yansıtan fiziksel bir boyutunun da olduğu

kabul edilmektedir. Aslında duygusal boyut bu üç boyutun- sosyal, akademik ve fiziksel- örgüt çalışanları üzerindeki etkisini göstermektedir (Gonder ve Hymes, 1994).

Türkiye’de örgütsel iklim üzerine ilk çalışmalardan birini yapmış olan Ertekin (1978) örgüt iklimini kendi eserinde, “örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir” diye tanımlamıştır. Bu tanıma bakarak örgütsel iklimin sadece örgüt içi çalışan ilişkilerini değil liderlik davranışları, örgütün fiziksel yapısı, hiyerarşik düzen, çevre ile ilişkiler gibi örgütün iç ve dış tüm özelliklerini kapsadığı iddia edilebilir. Nitekim Taymaz’da (2003), örgütsel iklimin birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür olmak üzere 5 öğeden oluştuğunu söylemektedir.

Örgütsel iklim araştırmalarını incelerken kullanılan terimleri sınıflandırmak için bir taksonomi geliştiren Tagiuri de, iklimi örgütün çevresel kalitesi içinde değerlendirmiş ve bu örgütsel çevrenin ekoloji, ortam, sosyal sistem ve kültür olmak üzere dört ayrı boyuttan oluştuğunu ileri sürmüştür. İklimin de bu dört boyuttan gelen değişkenlerin oluşturduğu daha büyük bir yapıyı ifade ettiğini söylemiştir. Taksonomideki ekoloji, okuldaki fiziksel değişkenleri; ortam, okuldaki bireylerin özelliklerini; sosyal sistem, okulda iletişimi ve çalışma hayatını yönlendiren formal veya informal kalıp ve kuralları; kültür ise okul içindeki normları, inanç sistemlerini, değerleri ve bilişsel yapıları içermektedir (akt. Anderson, 1982:368).

Bahsedilen taksonomideki ekolojik etmenlerin okul iklimi üzerinde çok fazla bir etkisi olmadığı iddia edilse de (Schneider, 1975) büyük okulların daha kapalı bir iklime sahip olduğu küçüklerin ise daha samimi ve açık bir iklim sergiledikleri bazı araştırmalarca ortaya konulmuştur (Anderson 1982:370). Ayrıca, olumlu bir okul iklimi öğrenci merkezli olmayı gerektirmektedir. Öğrencileri birey olarak kabul edip onların ihtiyaçlarını belirlemek ise onlarla birebir ilgilenmekle olur. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme olasılığını düşürecek ve sonuç olarak öğretmen onların bireysel yönlerini tanıyamayacaktır. Bu da sonuç olarak okul ikliminin özellikle öğrenci tarafından olumsuz algılanmasına sebep olacaktır. Bu yüzden okul büyüklüğünün veya öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olmasının olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında etkili olduğundan bahsedilmektedir (Gonder ve Hymes, 1994). Okul ikliminin nesnel olarak ölçülmesinde hangi grubun algısının gerçeği yansıttığı konusundaki

kararsızlık, araştırmacıları, genellikle okul boyutu, ortalama başarı düzeyi gibi ekoloji boyutuna ilişkin veriler toplamaya yönlendirmiştir. Sadece bir boyuta takılı kalan bu veriler de iklimi tam olarak ortaya çıkarmada yetersiz kalmıştır (Anderson, 1982:378).

Gündüz (2008), çeşitli kaynakları tarayarak ortaya çıkardığı tanıtımda, örgütsel iklimin, “örgütü tanımlayan, örgüte hakim olan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütte bulunan çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, çalışanlar tarafından hissedilip algılanabilen psikolojik bir kavram” olduğunu söylemiştir. Bir başka tanıma göre de iklim, insanların bir örgütün veya yapının yöntem ve uygulamaları hakkındaki psikolojik olarak anlamlı ortak algısal tanımlarıdır. Bu yüzden yöntem ve uygulamalardaki farklılıklar farklı iklimlerin ortaya çıkmasına da yol açar. Ayrıca, bu ortak algısal tanım, insanların davranışlarının örgüt yöntem ve uygulamaları ile uyum içinde olmasında da bir referans olma görevini yerine getirir (Schneider, 1975:478).

Örgütsel iklim çalışmalarına örgütsel sağlık ile ilişkilendirerek, Hoy ve diğerlerinin (1991) ifade ettiği gibi sağlık metaforundan bakan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Hoy, Smith ve Sweetland (2002) örgütsel iklim ve örgütsel sağlığın aslında çalışma ortamıyla ilgili birbirine çok yakın boyutları incelediklerini iddia etmiştir. Sağlıklı bir okulda da öğretmenler meslektaşlarını, öğrencileri, okullarını ve mesleklerini sevmekte ve yüksek beklentiler ile çalışmaktadırlar. Aynı şekilde yöneticiler de öğretmenlere karşı oldukça olumlu, destekçi ve samimi davranışlar göstermektedirler. Bununla birlikte sadece okul içi ilişkiler değil okulun çevre ile olan ilişkileri de sağlıklı okullarda oldukça olumludur. Örgütsel sağlık ve iklim arasındaki bu yakın ilişkiye dayanarak Hoy ve diğerleri (2002) örgütle ilgili bu iki kavramı da ölçen liselere yönelik 4 boyutlu bir ölçek de geliştirmişlerdir. Aynı zamanda bahsedilen çalışmada örgütsel güven ile örgütsel iklim arasında da karşılıklı bir etkileşim olduğu söylenmektedir.

Örgütsel sağlığın tanımı Parson’un örgüt teorisinde tarif edilen örgütün üç boyutu arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bir okulun da sağlıklı olabilmesi için okuldaki eğitimle ilgili kararların alındığı yönetsel boyut, öğrenme öğretme sürecini içeren teknik boyut ve çevreyle ilişkiyi ifade eden kurumsal boyutun birlikte ve etkili çalışması gerekmektedir. Sağlıklı okulların özelliklerine baktığımızda da bu okullarda olumlu öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkileri göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin yüksek motivasyonları, öğrencilerine ve işlerine adanmışlığı da sağlıklı okulun en önemli özelliklerindedir (Hoy vd., 1991; Hoy

vd., 1990). Örgütün çevreyle uyum içinde varlığını sürdürebilmesi ve gelişimine devam edebilmesinin yanı sıra okul üyeleri içinde bir uyumu da vurgulayan örgütsel sağlığın tanımlanan farklı boyutları olmasına rağmen ortak sayılabilecek olanları kurumsal bütünlük, meslektaş güdümlü liderlik, kaynakların desteği, müdürün etkileyici davranışları, öğretmenler arası yakınlık ve akademik vurgudur (Hoy vd., 1990; Korkmaz, 2008).

Bütün bu açıklamalardan sonra örgütsel iklimin, örgüt üyelerinin örgüt içindeki davranışlarını da açıklayan örgütün belli özellikleri, örgütte çalışan insanlar ve bu insanlar arasındaki ilişkiler hakkındaki ortak algılarının oluşturduğu yapı olduğu iddia edilebilir. Ayrıca Payne ve Mansfield'e göre örgütsel ikliminin belirlenmesi (akt. Baykal, 2007):

1. Örgütle birey arasındaki etkileşimin anlaşılmasına,
2. Örgütteki insan davranışlarının çok yönlü boyutlarının genel bir başlık altında incelenmesine,
3. Bireysel beklentiler ve örgüt beklentileri arasında denge sağlanmasına yardım ederek, en uygun örgütsel havanın oluşturulması için yönetici ve yönetilen davranışlarının nasıl olması gerektiği konusuna ışık tutmaktadır.

2.2.1. Örgütsel İklim ve Örgütsel Kültür

Örgüt ve çalışma ortamı üzerine yapılan çalışmalar değişik adlar altında yapılmıştır. Fakat bunlar arasında çokça kullanılan “örgüt kültürü” ve “örgüt iklimi” kavramları (Hoy vd., 1991) neredeyse birbirinin yerine geçecek düzeyde karıştırılmıştır. Bu durum ikisinin de tam olarak ayrı tanımlarının yapılmasına engel olmuştur. Bunun oluşmasında yapılan çalışmaların daha çok iklim veya kültürü ölçme ve farklı örgütsel unsurlarla ilişkilendirme üzerine olması da etkili olmuştur. Bu yüzden örgütsel iklimi örgütsel kültürden ayıracak bir tanımın oluşturulması için kavramsal çalışmaların da yapılması gereklidir (Moran ve Volkwein, 1992:19-48).

Çok karıştırılan örgüt iklimi ve kültürü kavramları aslında farklı kavramlar olmalarına rağmen birbirlerini etkilerler. İki kardeş gibi görülen bu kavramlardan örgüt iklimi Schneider (2000)'e göre özellikle bazı örgüt kültürü araştırmacıları tarafından oldukça göz ardı edilmiş ve ikisi arasındaki bağ ve iklimin önemi biraz görmezden gelinmiştir. Aralarındaki ilişkiye baktığımızda bu kavramlardan birinin güçlü tarafı aslında bir diğeri zayıf tarafını temsil

eder. Ayrıca eğer değişimde başarıya ulaşmak isteniyorsa öncelikle örgütün iklim ve kültürünün ortaya çıkarılması gereklidir. Okul iklimi daha çok kısa dönemlidir ve okulun fiziksel ve psikolojik çevresini yansıtır. Fakat örgüt kültürü, daha uzun dönemlidir ve daha derin örgütsel inançların oluşturduğu bir yapıdır (Gonder ve Hymes, 1994). Bu yüzden davranış benzeri deneysel özelliklerin oluşturduğu örgütsel iklime nazaran örgütsel kültürün daha kesin bir kavram olduğu iddia edilmektedir (Aydoğan, 2004:203). Balcı (2002)'ya göre de örgüt kültürü örgüt iklimine göre insanın iç dünyasının daha derinleri ile ilgilidir ve bilinçli dünyanın daha gerisinde yer alır. Hâlbuki iklim kültüre nazaran daha gözlemlenebilir. Örgütsel kültür çalışanların belli örgütsel koşul ve unsurları yorumlamaları iken örgütsel iklim bu koşul ve unsurların algılanış biçimini yansıtmaktadır. Aynı zamanda örgüt iklimi insanların örgütten beklentilerinin ne oranda karşılandığı ile ilgili iken örgütsel kültür bu beklentilerin tanımını ortaya koymaktadır. Örgüt iklimi insanların örgütün içine girdiklerinde tenneffüs ettikleri hava gibidir. Dışarı çıktıklarında bu havanın etkisinden kurtulabilirler. Örgüt içindeki herhangi bir durum ve bu durumun örgüt çalışanlarının düşünceleri, hisleri ve davranışlarıyla olan bağlantısını gösteren bu örgütsel iklim, örgüt içinde etki ve güç sahibi insanların kontrolüne açıktır. Fakat kökleri örgütün tarihinde yatan örgütsel kültür bu tür bir kontrole karşı daha dirençlidir (Denison, 1996:696).

Örgütün sürekli bir özelliği olan örgüt ikliminin örgüt üyelerinin örgüt içindeki otonomi, güven, uyum, destek, kabul, yenilik ve adalet gibi özellikler konusundaki algılarının birleşiminden oluştuğu söylenmektedir. İnsanların örgüt içindeki davranışlarını şekillendiren örgüt iklimi onlara örgütteki olayları yorumlamalarında da kullanacakları bakış açısını da verir. Buradan da anlaşılacağı gibi aynı zamanda örgütsel kültürün temel norm ve değerlerini de yansıtır (Moran ve Volkwein, 1992:19-48). Benzer şekilde Baykal (2007)'ın aktardığına göre Sackney de okuldaki herkes tarafından hissedilen örgüt ikliminin okul içindeki değer, norm ve inançlarla ilgili bilgiler verdiğini ifade etmektedir. Bir yoruma göre de iklim yaşanan gün içinde olanları, kültür ise örgüt üyelerinin çok uzun bir zaman dilimi içinde geliştirdikleri değer, inanç ve normları yansıtmaktadır (Gonder ve Hymes, 1994).

Örgütlerin “başarılı olmak için ne yapılmalı?” sorusuna verdikleri cevaplar onların değerlerini yansıtır. İşte bu paylaşılan ortak değerler de örgüt içinde çalışanların davranışlarını etkileyen örgüt kültürünü oluşturur. Örneğin kimi örgüt kültürleri hizmete,

kimi emirler uymaya, kimi de kararların ortak alınmasına, demokrasiye değer verir. Bunlar hep farklı örgüt kültürlerinin yansımalarıdır (Hoy vd., 1991).

2.2.2. Örgütsel İklimin Boyutları

Okullarda yapılan örgütsel iklim çalışmalarında çokça kullanılan ölçeklerinde Halpin ve Croft, iklimin toplam sekiz alt boyuttan oluştuğunu söylemişlerdir. Bu boyutları, müdür davranışlarını kapsayan yüksekten bakma (aloofness), yakından kontrol (production emphasis), harekete geçirme (thrust) ve anlayış gösterme (consideration) ile öğretmen davranışlarını kapsayan çözümlenme (disengagement), engellenme (hindrance), moral (esprit) ve samimiyet (intimacy) olarak adlandırmışlardır (akt. Hoy vd., 1991). Fakat Thomas (1976), Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği (OCDQ)'nin birçok okul iklimi araştırmasında başvurulan bir ölçek olmasına karşın, farklı ülkelerde uygulanmak istendiğinde faktörlerinin ülkelere göre değişiklik gösterebileceği ve uyarılama gerektirebileceğinin de unutulmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Hoy ve Clover (1986) Halpin ve Croft'un "Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi" 'nin (Organizational Climate Description Questionnaire [OCDQ]) artık gerek okul gerekse eğitimdeki değişimlerin gerisinde ve yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu amaçla gerek güvenilirliği gerekse bazı alt ölçeklerinin yapı geçerliği daha önceden de düşük olan bu popüler ölçeği, yeni şartlar altında inceleyip gerekli değişiklikleri yapmış ve ilkokullar için güncel bir ölçek ortaya çıkarmışlardır. Bu İlkokullar için Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği (OCDQ-RE) ile okul iklimini 42 madde ve 6 boyut altında belirlemeye çalışmışlardır. Bu altı boyutun 3'ü öğretmen 3'ü ise müdür davranışlarını içermektedir. Müdür davranışları destekleyici, yönlendirici ve sınırlayıcı müdür davranışları olarak adlandırılırken, öğretmen davranışları ise profesyonel, samimi ve ilgisiz öğretmen davranışları şeklinde isimlendirilmiştir. Bu boyutları kısaca şöyle tanımlamışlardır:

2.2.2.1. Müdür Grubu Davranışları

1. Destekleyici: Öğretmenleriyle ilgilenen, onları gerektiğinde sık sık öven, önerilerine açık olan ve mesleki yeterliklerine saygı duyan bir müdür davranışını ifade eder.
2. Yönlendirici: Daha katı ve yakın bir müdür denetimini içerir. Öğretmenlerin okuldaki hemen hemen bütün etkinlikleri yakından takip edilir.

3.Sınırlayıcı: Müdürün neredeyse öğretmenlerin işlerini zorlaştırmak için her şeyi yaptığı bir davranış türüdür. Müdür kolaylaştırıcıdan çok zorlaştırıcı, engel çıkarıcı konumundadır. Öğretmenleri gereksiz işlerle sıkar.

2.2.2.2. Öğretmen Grubu Davranışları

1.Profesyonel: Öğretmenler arasındaki açık ve mesleki etkileşimi içerir. Öğretmenler hem okullarını hem de işlerini severler ve onlardan gurur duyarlar. Birbirlerinin mesleki yeterliklerine saygı duyar ve meslektaşlarına karşı anlayışlı davranırlar.

2.Samimi: Öğretmenler arasındaki daha çok sosyal bir birlikteliği ve etkileşimi ifade eder. Öğretmenler birer yakın arkadaş gibidirler ve birbirlerine büyük sosyal destek sağlarlar.

3.İlgisiz: Öğretmenlerin mesleki içerikten uzak ve ilgisiz davranışlarını içerir. Ortak bir amaca hizmet etme anlayışı yoktur ve yapıcı olmayan eleştiriler oldukça fazladır.

2.2.3. Örgütsel İklim Türleri

Araştırmacılar örgüt ikliminin tanımında olduğu gibi türlerini belirlemede de farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Halpin ve Croft örgüt iklimi çeşitlendirmesinde öğretmen ve yöneticilerin toplam sekiz karakteristik özellikteki puanlarına bakarak altı iklim tipi geliştirmişlerdir. Bu iklim tipleri de aslında açık ve kapalı iklim tiplerinin biraz daha çeşitlendirilmiş şeklidir (akt. Anderson, 1982:410). Bunlar açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklim olarak adlandırılmışlardır (akt. Akar, 2006).

Hoy ve Clover (1986) ise açık ve kapalı iklim uçları arasında bulunan iklimlerin tam olarak birbirinden ayıramadığını ifade etmiştir. Yaptıkları faktör analizi çalışmaları sonucu okul ikliminin, iki temel faktör olan öğretmen davranışı ve müdür davranışlarının açıklık ve kapalılıklarına göre açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı olmak üzere dört tipten oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu iklim tiplerini kısaca aşağıdaki gibi tanımlayabiliriz:

2.2.3.1. Açık İklim

Bu iklim türünde yönetici ile okul çalışanları arasında açık bir iletişim, saygı ve işbirliği vardır. Yöneticinin öğretmenlerinin fikirlerine kulak verdiği ve saygı gösterdiği bu iklim

türünde, öğretmenler kendilerini geliştirme konusunda daha az yönlendirici bir hava teneffüs ederler. Yakın arkadaş olan öğretmenler arası sosyal ilişkiler de gelişmiştir. Bu örgüt ikliminde bürokratik yöneticilikten çok kolaylaştırıcı liderlik hakimdir (Hoy vd., 1991). Örgüt içinde yardımsever ve ilgili yönetici davranışları ile oluşturulan samimi bir hava vardır. Öğretmenlerin öğrencilere samimi ve olumlu yaklaşımları ile destekleyici tutum ve davranışları da hemen göze çarpar (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990). Öğretmen katılımı desteklendiği gibi öğretmenlerin çalışmaları da bu tip iklime sahip okullarda takdir edilir. Açık okulların ayrıca bir motivasyona ihtiyacı olmadığı gibi görevlerin tamamlanmasını dert etmesine de gerek yoktur. Liderliğin kendini hissettirdiği bu tip okullarda herkes görevini hazla yerine getirir (Hoy vd., 2003). Ayrıca işini daha çok seven, özverili ve iletişim becerisi yüksek öğretmen ve yöneticiler vardır (Anderson, 1982). Taymaz'a (2003) göre de açık örgüt ikliminin olduğu okullarda şu durumlar göze çarpar:

- ilgili kişilerce benimsenen amaç ve politika,
- yönetim işlerinin olabildiğince kusursuzca gerçekleştirilmesi,
- okul çalışanları arasında gözlenen yakın ve samimi ilişkiler,
- ilişkilerden duyulan haz ve doyunluk,
- yüksek moral ve doyum,
- yeterli güdülenme ve bağlılık,
- okul üyesi olmaktan duyulan gurur ve
- iyi işleyen ve etkileyici bir iletişim ağı.

2.2.3.2. İlgili İklim

Bu iklim türünde ise yönetici yönetim konusunda iyi bir liderlik sergileyemez ve otoriter bir tavır takınarak (yüksek yönlendiricilik) ve sürekli öğretmenlere gereksiz işler vererek (yüksek sınırlayıcılık) ne öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ne de mesleki uzmanlıklarına değer verir (düşük destekleyicilik). Fakat diğer taraftan öğretmenler yüksek derecede bir mesleki performans gösterirler. Birbirleriyle yakın arkadaş da olan öğretmenler

müdürün her türlü başarısız liderlik davranışına rağmen birbirlerini yüksek derecede desteklerler ve mesleklerini severek yaparak olumsuzluklara rağmen şaşkıncı başarı gösterirler (Hoy ve Sharon, 1986; Hoy vd, 1991).

2.2.3.3. İlgisiz İklim

Bu tür örgüt ikliminde müdürün liderlik vasıfları ön plana çıkar. Öğretmenlerin görüşlerini de dinleyen müdür, öğretmenlere kendi uzmanlık alanlarında daha fazla serbestlik tanır ve öğretmenleri gereksiz bürokratik işlerle uğraştırmaz. Müdürün liderlik davranışının iklim ile öğretmen ve öğrenci üretkenliği üzerindeki olumlu etkisine rağmen ilgisiz iklim türünde öğretmenler sürekli sorumluluk almaktan kaçınır ve çalışmakta isteksiz davranırlar. Öğretmenlerin hem birbirleri ile hem de müdür ile ilişkileri zayıftır. Birbirlerini sevmez ve birbirlerine saygı göstermezler (Hoy vd, 1991).

2.2.3.4. Kapalı İklim

Kapalı örgüt iklimi aslında açık örgüt ikliminin tam tersidir diyebiliriz. Bu iklim türüne sahip bir okulda genelde öğrenciler okula karşı yabancılaşmıştır. Öğretmenlerin birbirleri ve öğrenciler ile ilişkileri zayıf olduğu gibi okulda öğretmen ihtiyaçlarına duyarsız diktatörce uygulamaları olan bir müdür vardır. Öğretmenleri gereksiz işlerle meşgul eden, fazla yönlendirici bir müdürün yanı sıra işlerini sevmeyen ve çalışmak istemeyen bir öğretmen grubu da bu tip örgüt iklimine sahip okullarda gözlemlenmektedir. Ayrıca öğretmenler grup içi iletişimi zayıf ve birbirine saygı göstermeyen toleransı düşük bir ekip oluştururlar (Hoy vd., 1991). Birlikte çalışmayan öğretmenlerin grup olarak başarıları da düşüktür. Okul işlerine nazaran kişisel işlerine isteyerek giden öğretmenlerin okuldaki morali de pek yüksek değildir. Müdür de okul içinde öğretmenlere pek kolaylık sağlamaz. Müdür her ne kadar çalışmayı vurgulasa da kendisi örnek teşkil edemediği için öğretmenleri pek güdüleyemez (Peker, 1993). Fakat öğretmen davranışlarını yakından izleyip yönlendirmeye çalışır. Anlaşılacağı gibi kapalı iklimde öğretmen ve yöneticiler arası iletişim oldukça zayıftır. Her iki grup da eleştirel ve diktatörce bir yaklaşıma sahiptirler (Anderson, 1982). Sonuç olarak bu okuldaki her türlü olumlu davranış göstermelidir.

Thomas'a (1976) göre açık ve kapalı iklim tanımları da bölgesel şartlara göre değişiklik gösterebilir. Coğrafi iklimi düşündüğümüzde de Afrika ile Kutuplardaki "iyi" veya "güzel"

iklim tanımının birbirinin aynısı olduğunu iddia edemeyeceğimiz gibi okulların iklimi konusunda da “açık” veya “kapalı” iklim tanımlarının her yerde tıpatıp aynı olmasını bekleyemeyiz. Burada değerlendirme yapılırken “arzu edilen” ve “algılanan” örgütsel iklim arasındaki uyuma dikkat etmek gereklidir.

Schneider ve diğerlerine (2000) göre örgütsel iklim artık o kadar dağınık ve geniş bir konu olmuştur ki örgütsel iklimi ölçen araçlar artık tam olarak neyi ölçtükleri belli olmayacak duruma gelmişlerdir. Bu yüzden iklimle ilgili çalışmalar artık iklimin belli bir boyutu veya iklimin belli bir örgütsel durum veya unsur üzerindeki yansımaya ve etkisine yönelmelidir. Bu amaçla örgütsel iklimin eğitim üzerindeki yansımaya bakmak amacıyla okul iklimi üzerine yapılan çalışmalar da son yıllarda ağırlık kazanmıştır.

2.2.4. Okul İklimi

Okullar her zaman içinde buldukları merkezi yönetim yapısının etkisi altındadırlar. Bu yüzden birçok açıdan bu yapı ile benzerlikleri vardır. Fakat her ne kadar daha büyük bir yapının parçası olsalar da bu yapı ile okullar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklardan en önemlileri ve tanımlanmaya en çok ihtiyaç duyulanları da okulların örgütsel iklimleridir. İklimdeki bu farklılaşmanın sonucu olarak okullar, özellikle de gerek okul dışındaki gerekse okul içindeki üyeleri üzerinde bıraktıkları etki bakımından diğer örgütlerden ayrılmaktadırlar (Thomas, 1976:441).

Örgütsel iklim kavramı içinde ele alınmış ve örgütsel iklimin teorilerini ve metotlarını kullanmış olsa da okul iklimi ayrı bir araştırma konusudur (Anderson, 1982). Fakat okul ikliminin tam olarak üzerinde uzlaşmış bir tanımı bulunmamakla birlikte, iklimin hangi boyutlarının okulu veya eğitimi, hangi düzeyde etkilediği konusunda pek bir veri olmadığı da ifade edilmektedir (Hoy vd., 1991). Algılaması kolay fakat tanımlaması, ölçmesi ve yönlendirmesi bir o kadar zor olan okul iklimi, insanların okul hakkında sahip oldukları duygu ve izlenimleri taşıyan gerek sübjektif gerekse objektif belirteçlerin oluşturduğu bir bütün olarak kabul edilmektedir. Okuldaki kolektif davranış algılarını yansıtan okul iklimi tıpkı örgüt iklimi gibi okul üyelerinin okul içindeki günlük yaşantılarında hissedip yaşadıkları okulun daimi bir özelliğini oluşturur (Hoy, 2003:2121).

Okul iklimi bir okulun etkililiğinin belirleyici unsurlarından birisidir. Okulun içinde bulunulduğunda, sınıflarda veya koridorlarda teneffüs edilen hava gibidir. Aynı zamanda okul içindeki insanların birbirleri, okulun işlevi ve kararlara katılım gibi konulardaki değer ve inançlarını yansıtır. Gözlemlenebilen birçok şeyi içeren iklimin, okulun fiziksel yapısını, okuldaki çalışanlar tarafından hissedilen duyguları ya da çalışanların veya ziyaretçilerin okula girince yaşadıkları tecrübeleri ve karşılaştıkları durumları da kapsadığı iddia edilmektedir (Maloy ve Seldin, 1983:65-67).

Okul iklimi konusunda öncü çalışmaları yapan Halpin ve Croft'un Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ), her ne kadar ilköğretim okullarına yönelik olsa da, okul iklimi araştırmalarında genel olarak veri toplamak isteyen araştırmacılara yıllarca hizmet etmiştir (Hoy vd., 2002:38-49). Halpin ve Croft çalışmalarında öğretmen- öğretmen ve öğretmen-yönetici etkileşimine bakmış ve bu iki gruba sorular yönelterek okul iklimi hakkında bilgi edinmeye çalışmışlardır. Alınan bilgiler ışığında okul iklimi açıktan kapalıya doğru farklı çeşitlerde tanımlanmaya çalışılmıştır (akt. Hoy, 2003). Bu çalışmanın dayandığı temel varsayımlar ise şunlardı (Thomas, 1976):

- 1) Grup üyelerinin davranışını belirleyen, liderin gerçekte nasıl davrandığı değil, lider davranışının nasıl algılandığı olduğundan, lider davranışına yönelik grup üyelerinin algıları örgütsel iklimin ölçülmesine temel teşkil eder.
- 2) Okul müdürünün bir iklim oluşturmadaki etkililiği, okulun etkililiğini de belirleyen en önemli unsurdur.

Bahsedilen çalışmada kullanılan ölçme aracının birçok araştırmada kullanılmış olmasına rağmen bazı sınırlılıkları da vardı. Kırsal alan haricindeki ilköğretim okullarına yönelik bir araç olmasının yanı sıra, bazı boyutların pek bir geçerliliğe sahip olmaması, açıktan kapalıya olan iklim düzleminde ortada bulunan iklim türlerinin kavramsal olarak belirsiz olması ve öğrencilerin iklimin ölçülmesinde hesaba katılmaması da bu araştırma ve araştırmada kullanılan ölçeğin sınırlılıkları içinde yer almıştır (Hoy vd. , 1990).

Okul etkililiği içinde önemli bir unsur olan olumlu okul iklimi Edmond'un (1979) çalışmasında da belirtildiği gibi güçlü bir liderliğin, yüksek performans beklentilerinin,

güvenli ve düzenli bir çevrenin, temel becerilere odaklanmanın ve öğrenci gelişimini sistemli bir şekilde izlemenin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (akt. Hoy vd. ,1991).

Bunların yanı sıra öğretmenlerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmiş olmasının olumlu bir okul ikliminin geliştirilmesinde büyük katkısı vardır. Çalışanlar için sağlıklı bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayan olumlu iklim, öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamı oluşturulmasının da ön şartıdır (Hoy vd., 1991; Baykal, 2007). Etkili okulların özelliklerine baktığımızda da okul ikliminin unsurlarının etkili okulun özellikleri içinde yer aldığını görmekteyiz. Yüksek başarı beklentisi, okulun güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı sağlaması, düzenli bir fiziksel ortam veya okul dışı güçlerin desteği etkili okulun iklimsel özelliklerinden bir kaçıdır (Gonder ve Hymes, 1994). Bunların yanı sıra Maloy ve Seldin (1983), öğretmen, öğrenci ve veli tarafından paylaşılan ortak bir amaç, bir düzen atmosferi ve öğrenmeden duyulan memnuniyetin öğrenci başarısına önem veren etkili bir okulun ikliminde bulunan önemli etmenler olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca okul ikliminin anlaşılmasının öğrenci davranışlarının anlaşılmasını da kolaylaştırılacağı ifade edilmektedir (Anderson, 1982). ABD’de yapılan bir çalışmaya (Gregory, Henry, Schoeny ve The Metropolitan Child Study Research Group, 2007) göre destekleyici bir okul iklimine sahip olan okullarda öğrencilerin şiddet içerikli davranışlarını önlemeye yönelik çalışmaların daha etkili bir şekilde yapıldığı ifade edilmektedir. Yaklaşık 250 okulu içeren bir başka araştırmada (Gottfredson, Gottfredson, Payne ve Gottfredson, 2005) ise okul ikliminin okul içi davranış bozukluklarını çevresel faktörlerden daha fazla etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Eğer öğrenciler okul içinde adil ve eşit bir yönetim olduğu ve kuralların açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyorlarsa ne tür çevreden gelirlerse gelsinler daha az davranış bozukluğu göstermektedirler.

Okulun bütün fiziksel ve psikolojik çevresini kapsayan okul iklimi gerek okulun içindeki- öğretmen öğrenci veya yönetici- gerekse okulun dışındaki insanların- veliler ve toplum-okulun özellikleri ve okul çalışanları hakkındaki düşüncelerinden oluşmaktadır (Kaplan ve Geoffroy, 1990; Stevens ve Sanchez, 1999). Örgüt üyeleri, çevrelerinde olup bitenleri izleyerek örgüt içinde öncelik verilen şeyler hakkında bilgi edinmeye çalışırlar. Edindikleri izlenimlere göre de kendi önceliklerini belirlemeye çalışırlar. Böylece örgüt içinde enerjilerini nelere harcamaları gerektiğine karar verirler. Bu tür uğraşlar da örgüt ikliminin ortaya çıkmasında oldukça etkili olur (Yalçınkaya, 2000; akt. Baykal,2007).

Okul iklimi okul içinde şeffaflık, uzmanlaşma, güven, bağlılık, onur ve işbirliği gibi davranışları destekleyerek çalışanlar ve yöneticiler için sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturur. Bu yüzden okul iklimi okul üretkenliğini artırmak için önemli bir araçtır (Hoy vd., 1991). Olumlu iklime sahip olan okul, her türlü uygulamanın, inancın, değerlerin veya kuralın okuldaki her insana saygıyı dikkate aldığı, insan merkezli bir kurumdur. Bu tür okullarda insanların ihtiyaçlarıyla beraber okulun kendi içinde de bir değişim yaşanır. Bu yüzden hem örgüte olan bağlılık hem de kararlara katılım bu okullarda artar (Kaplan ve Geoffrey, 1990). Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran kişiliği de olan örgüt iklimi aynı zamanda okulda bulunan ilişki biçimlerini, grupları ve yönetimi etkileyen bir güce de sahiptir (Baykal, 2007).

Yapılan araştırmalarda okul ikliminin okul başarısının yaklaşık 2/3'ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır (Monrad vd., 2008). Bu yüzden insanlara değerli olduğu ve çevresinde meydana gelecek önemli değişiklikler üzerinde kontrol gücüne sahip olduğu hissini veren sağlıklı bir okul iklimi oluşturamamanın okullarımızda yaşadığımız öğrenci başarısızlığının veya öğretmenlerde görülen tükenmişliğin birinci sebebi olduğu iddia edilmektedir (Childers ve Fairman, 1986; akt. Kaplan ve Geoffrey, 1990). Bu bakımdan, okul iklimi insanların okulu değerlendirmek için kullandıkları bir ölçüttür de diyebiliriz. Okul iklimine bakarak insanlar herhangi bir okulun, çocuklarının eğitimi için ideal bir yer olup olmadığına da karar verebilirler.

Okul binasının fiziksel durumu ve öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimden yararlanılarak tanımlanmaya çalışılan okul iklimi, sadece bu etmenlerle sınırlı kalmamış, araştırmalara devam ettikçe okul iklimini oluşturan yeni unsurlar ortaya çıkmıştır. Wei (2003) okul iklimi hakkında yapılan birçok çalışmadan çıkan sonuçları şöyle özetlemiştir:

- Her okul onu diğer okullardan ayıran kendine özgü bir iklime sahiptir.
- İklimler sahip olduğu farkları ölçmek ve tanımlamak zor bir iştir.
- Okul içindeki bir çok farklı boyut iklimi etkiler.
- İklim ise okulda öğrencilerin başarı ve memnuniyetinden değer ve kişiliklerine kadar bir çok şeyi etkiler.

Bu yüzden okuldaki iklim üzerine yapılan çalışmalar öğrenci davranışının anlaşılmasına da büyük katkı sağlayacaktır. Gelişen ve değişen eğitim akımlarının bir sonucu olarak okul iklimi araştırmalarına okul çevresi ve velilerin algılarının da dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaya başlanmıştır. Okul geliştirme uygulamalarının etkili bir şekilde devam edebilmesi için velilerin ve okul çevresinin de okulu nasıl algıladıkları gittikçe önem kazanmıştır. Bu amaçla özellikle ABD’de okul bölgelerinin geliştirdikleri okul iklimi anketlerinde velilerden, okul çevresinden ve de öğrencilerden okulun şu özellikleri hakkındaki algıları öğrenilmeye çalışılmıştır (Steven ve Sanchez, 1999; akt. Baykal,2007): Başarı beklentileri, karara katılım, öğretme öğrenmeye verilen önem, aile ve okul toplumu katılımı, desteği ve memnuniyeti, öğrencilerin değerlendirilmesi, okul çalışanlarının öğrencilerle ilişkisi ve güvenli ve düzenli bir okul ortamı.

Okul ikliminin ortaya çıkarılması ile okul geliştirme konusunda okula önemli bir veri sağlanacaktır. İklimin alt boyutlarına ilişkin algıların da incelenmesi ile eğer varsa okuldaki problemlerin hangi alan veya alanlarda olduğu ortaya çıkarılabilecek ve bu da okul geliştirme konusunda yönetici ve öğretmenlere yol gösterecektir. Ayrıca okulla ilgili farklı grupların -yönetici, öğretmenler, öğrenciler ve veliler- yapılan iklim araştırması sonucu ortaya çıkan farklı iklim algıları yine üzerinde durulması gereken bir durumdur (Hoy vd., 2002). Okul gelişimini sağlamak veya okulda değişim sürecini başarıyla yürütmek için okul üyelerinin okul iklimi algıları arasındaki uyum yüksek olmalıdır. Ne kadar yüksek uyum var ise o kadar etkili bir değişim süreci yaşanır.

Maloy ve Seldin (1983) okul içindeki iklimi ölçmek için öğrenci, öğretmen ve velilerin okulun amaçları hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Maloy ve Seldin’in düşüncesine göre eğer görüşler arasında uyum varsa bu, okulda işbirliğini geliştiren bir iklimin var olduğunu göstermektedir. Tam tersi bir durum, yani görüşler arasındaki uyumsuzluk ise okul içinde bir çatışma ikliminin hakim olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okulun amaçları hakkındaki görüş ayrılıkları devam ettiği sürece okulun akademik misyonu belirsiz kalacak ve etkili bir okul olma konusunda bu ayrılık yüzünden çok zorluk yaşanacaktır.

Okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu da birçok araştırma tarafından iddia edilmektedir (Anderson, 1982; Thomasson, 2006). Nitekim, yapılan araştırmalarda müdürlerin dörde üçüne göre iklim öğrenci başarısı için oldukça önemlidir (Gonder ve Hymes, 1994). Anderson (1982) da okullar arasındaki farkın birçoğunun finansal etmeden

çok iklim, yani okul içi hayat hakkında bilgi veren sosyal değişkenden kaynaklandığını iddia etmektedir. Halawah (2005) ise öğretmenlerin okul ikliminin samimi, destekleyici, demokratik ve işbirliğine dayalı olduğunu düşündüklerinde öğrenci başarısının da yüksek olduğunu söylemekte fakat bunun tersinin de mümkün olabileceğini, yani yüksek öğrenci başarısının da okul iklimi üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenler tahmin edilebileceği gibi başarının yüksek olduğu bir ortamda daha samimi ve yakın ilişkiler kurup daha çok işbirliği içine girebilirler.

Olumlu okul ikliminin öğrenci başarısını artırdığı hemen hemen her okul türünde yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Fakat Hoy vd. (2002) çalışmasındaki verilere dayanarak okul iklimi ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığını iddia etmiştir. Okul ikliminin sadece kötü şartlara sahip okullarda bu kötü şartları hafifleten etkenlerden biri olduğunu, tek başına öğrenci başarısı üzerinde pek fazla bir etkisinin olmadığını vurgulamıştır. Benzer bir şekilde, örgütsel sağlık ile örgütsel iklimin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında Hoy ve diğerleri (1990) de örgütsel iklimin, sosyo-ekonomik düzey ve örgütsel sağlık kontrol edildiğinde öğrenci başarısı üzerinde neredeyse hiç etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Fakat Hoy ve diğerlerinin bahsedilen araştırmada kullandıkları örgütsel iklim anketi ile araştırmacı tarafından bu çalışmada okulların örgütsel iklimini belirlemek için kullanılan anketin aynı olmadığını da vurgulamak gerekmektedir. Ayrıca aynı çalışmada sosyo-ekonomik düzey ne olursa olsun örgütsel sağlığın akademik vurgu değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde oldukça önemli bir fark oluşturduğunu da söylemişlerdir.

2.3. Okul Kültürü

2.3.1. Örgüt Kültürünün Kurumsal Temelleri ve İşlevleri

Örgüt kültürü kavramı ilk olarak 1979 yılında İngiliz sosyolog Pettigrew “Administrative Science Quarterly”de yayınlanan “Örgüt Kültürleri Üzerine (On Studying Organizational Cultures)” adlı makalesi ile literatüre girmiş ve 1980’lerin başında yönetim alanında önem kazanmaya başlamıştır. İnsan ilişkileri akımı aracılığıyla insan kaynağı önemli hale gelmiş, grup ilişkileri, grup normları, değerler, semboller gibi hususlara dikkat çekilmiştir. Yönetim teorisindeki değişiklikler örgüt kültürü olgusunu önemli hale getirmiş, nasıl tanımlandığı, nasıl ölçüleceği ve nasıl değiştirilebileceği hususlarında pek çok araştırmacı çalışmaya

başlamıştır. Örgüt kültürü, bir örgütün aktivite alanlarını belirleyen, yapılan etkinliklerin içeriğini şekillendiren, örgütün faaliyetlerini biçimlendiren ve destekleyen bir olgudur (Şimşek ve Fidan, 2005:4).

Aydoğan örgüt kültürünü bireylerin psikolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan, öğrenilmiş davranışlardan oluşan bir topluluk olarak ifade etmektedir. Örgüt içerisindeki paylaşılan değerler örgüt üyelerine bir kimlik kazandırmakta ve örgüte olan bağlılığı artırmaktadır. Aynı zamanda örgüt kültürü bireylerin davranışları hakkında yorum yapmamızı sağlayabildiği gibi bir örgütü diğerinden farklı olmasını sağlamaktadır (Aydoğan, 2004: 6). Varol'a göre örgüt kültürünün işlevlerini aşağıdaki hususlar gibi özetlemek mümkündür (Varol, 1993:186-187)

1. Paylaşılan değerlerin bir sonraki kuşaklara aktarımını sağlar, bu sürekliliği sağlamış olur.
2. Örgütün kimliğinin oluşmasını sağlayarak gelişimleri için uygun zemin hazırlar.
3. Örgüt kültürü sayesinde tüm kademelerdeki örgüt mensuplarının örgüt içerisinde nasıl davranması gerektiği hususunda yol göstericidir. Paylaşılan değerler sayesinde örgüt mensuplarının aidiyet duygularını artırır, örgüt mensuplarının birlik ve beraberliğini artırarak motivasyonun gerçekleşmesini sağlar.
4. Örgütün kalıcılığını ve devamını sağlar.

Örgüt kültürü, örgütün çevrede bilinirliğini, toplum içerisindeki başarısını, kişilerle olan ilişkileri ve düzeylerini belirleyen en önemli araçlardan biridir. İçerisinde bulunduğu ortam ve çevreyle ters düşmez, her kültür içinde bulunduğu toplumun değerlerini, kurallarını ve normlarını içerisinde barındırır. Çevresiyle uyumlu olan bir kültür çevresine olumlu katkı sağlayacak ve gelişmesine neden olacaktır. Eğer bulunduğu çevrenin norm ve değerlerine uyum sağlamazsa örgüt kültürünün yaşaması mümkün olmaz (Eren 2008: 136).

Bir başka ifadeyle örgüt kültürü yoluyla kurallar, ortak amaca yönelik değerler, paylaşılan zihinsel modelleri ve sosyal normlar vasıtası ile örgüt içerisinde bulunan kişilerin hareketlerini kontrol etmekte, bu sayede örgüt üyelerinin paylaşılan değerler çevresinde birleşerek ortak hareket ve zihin modelleri oluşturarak örgütsel davranış modelleri gelişmesi sağlanmış olacaktır. Örgüt kültürü sayesinde örgüte yeni katılan bireylere örgüt içerisinde

nasıl hareket etmeleri gerektiği, örgüt mensupları arasında düşünce, algı, davranış ve dil birliği oluşturularak örgüt üyelerinin sosyalleşmeleri sağlanmış olacaktır.

2.3.3. Örgüt Kültürünün Öğeleri

Kültür toplumun birbiri ile olan ilişkilerini, tutum ve davranışlarını, belirleyen bir sistemdir. Aynı zamanda birbiri ile bağlantılı öğelerin olduğu karmaşık bir bütündür. Kültürü oluşturan boyut ve öğeleri birbirinden ayırmak ve çözümlenemeyen olanaksızdır. Örgüt Kültürünü açıklamak ve anlayabilmek için bir takım öğelere ayrılabilir (Şişman, 2007: 82).

Araştırmacılar tarafından örgüt ve kültür arasındaki bağın kurulmasında kullanılan ikinci temel yaklaşım olan örgütsel kültür araştırmalarında, kültür örgüt içi bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede örgütler kültür üreten kurumlar olarak ifade edilir. Mal ve hizmet üreten sosyal araçlar olmalarının yanısıra, rituel, destan ve törenler gibi kültürel artifaktları da ürettikleri kabul edilmektedir. Örgüt kültürü hakkında yapılan çalışmalarda kültür kavramı genellikle sistem teorisi çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu tür araştırmalarda kültür, paylaşılmış inanç ve değerler olarak birkaç önemli işlevi yerine getirir (Terzi, 2000:17).

Literatürdeki araştırmalara göre Artifaktlar, Temel Değerler ve Temel sayılılar (varsayımlar), ana hatlarını oluşturur. Bu öğelerin paralelinde şekillenen Kahramanlar, Ritüeller, Tören, Seremoni, Hikâyeler, Sembol ve Dil gibi unsurlar örgüt kültürünün öğeleri içerisinde yer almaktadır (Şişman, 2007: 82). Bu sınıflamalardan yola çıkarak ve Schein'in sınıflaması da temel alınarak örgüt kültürünün öğeleri 3 boyutta açıklanabilir (Şişman, 2004: 65):

1. Artifaktlar; Örgüt kültürünün duyu organları ile fark edilebilen özellikleridir. Bunlar mitler, semboller, efsaneler, hikâyeler kısaca kültürün gözle görülen görünür unsurlarıdır. Artifaktlar sayesinde örgüte yeni katılan bireylere örgüt tanıtılır aynı zamanda örgütün fiziksel ve sosyal çevresini oluşturur (Şişman, 1994: 65).

2. Temel değerler; örgütteki bireylerin gelişen olaylar karşısındaki tutumları, olayları yorumlamaları ve değerlendirmelerdeki ölçütleridir. Örgüt liderinin öngördüğü yanıtları, doğruları, neyin yararlı ve yararsız olduğu durumları tanımlar. Örgüt içerisindeki bireylerin davranışlarının oluşumunu sağlayan, şekillendiren, yanlış ve doğruluğunu belirleyen inanışların bütünüdür. Kültür, insanların paylaştığı değer ve inançlarla başladığı için, söz

konusu değerlerin bütünü, örgütteki temel anlayış sistemini oluşturmaktadır. Örgüt bu temel anlayışı, hem iç hem de dış uyumlaştırma ve bütünleştirme sorunlarında kullanır (Seymen, 2008:54).

Değer kavramı, insana kendi kültürünün özelliklerini yansıtan, üstün tutulan, ulaşılmak ve gerçekleştirilmek istenen, aynı zamanda kişiliğinin temel belirleyicisi olan en temel unsurdur. Değerler sosyal hayatta ne kadar önemli ise örgütlerde de aynı öneme sahiptir. Bireyler, yaşamlarını özümstedikleri değerler sistemine göre düzenlemektedirler (Şişman, 2007: 93). Örgütte neyin önemli olup, neyin önemli olmadığını belirleyen değerler bilinçli duygusal isteklerdir.

3. Temel sayılıtlar (varsayımlar); Örgüt kültürünün temelini oluşturan varsayımlar gözle görülmeyen inançlar, yargılar ve normlardan oluşur. Örgüt mensuplarının duygu, düşünce ve hareket tarzlarını belirleyen, bireylerin örgütsel yaşama dayalı taşıdıkları doğru-yanlış, anlamlı-anlamsız ön kabullerini oluşturan kendilerince tartışmasız doğrulardır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005:341).

Bir kültürel varsayım, örgüt içerisinde o kadar tutarlı bir biçimde bağlanılmış ve kanıksanmış olunabilir ki hiç kimse onu çığnemeye cesaret edemez. Temel sayılıtlar, örgüt içerisindeki problemleri çözme sürecinde başarısı kanıtlanmış yöntemler olduklarından süreç içerisinde zihin alanlarına yerleşirler (Terzi, 2000. s, 46).

Örgüt kültürü öğelerini iki gruba ayırmak mümkündür. Gözlemlenebilir unsurlar, örgütün içinde gözlenebilen mitler, hikâyeler, semboller, törenler vb.gibi öğeler olarak sıralanabilirken, gözlemlenemeyen unsurlar ise derin düzeyde yer alan ve davranışa biçim veren değer, varsayım ve normlar gibi öğelerden oluşmaktadır.

2.3.3.1. Gözlemlenebilir Düzey Örgütünün Kültürü Öğeleri

Örgüt yüzeyinde gözlenebilen uygulamaların bütünü oluşturmaktadır. Bunlar semboller, kahramanlar, hikâyeler, dil ve törenlerden oluşmaktadır. (Terzi, 2000: 39).

2.3.3.1.1. Semboller

Semboller örgütte bir olayı, duygu ve düşüncüyü ifade eden örtük anlamlar içeren kodlardır. Örgüt yaşamında temel değerler semboller aracılığıyla aktarılır. Semboller aracılığıyla

örgütün genel özellikleri hakkında bilgiler verilebilmektedir. Binaların mimarisi, çalışanların kullandıkları odalar ve düzenleri, örgütün logosu, marşı, sloganı örgütün özellikleri hakkında bilgi veren sembolleri oluşturur.

Semboller örgüt içerisinde bulunan kişiler vasıtası ile özel anlamlar yüklenen ve kodlanan sözler, hareketler ve simgelerdir. Kültürün içinde önemli bir yer tutan en kapsamlı ögesidir. Aynı zamanda örgüte yeni katılan bireylerin örgütü tanımasını ve öğrenmesini kolaylaştıran bir sosyal öğrenme aracıdır (Şişman, 2007: 96).

2.3.3.1.2. Dil

Örgütsel kültürü aktaran temel araç dildir. Kültürel açıdan duygu, düşünce ve fikirlerin anlatılıp birlik, beraberlik ve dayanışmanın sağlanmasında dilin rolü çok büyüktür. Örgütte öğrenilen şarkılar, konuşma tarzları ve iletişim stilleri örgütsel dili oluşturmaktadır (Coşkun, 2010:83). Örgütteki kültürel ve paylaşılan değerlerin aktarılmasında önemli bir role sahiptir. Kültürü bütünleştiren, yaşatan en önemli sistemlerinden biridir.

2.3.3.1.3. Hikâye ve Mitler

Örgütsel amaçları ve değerleri örgüt içerisine yerleştirmek için alınan gerçek hikâyelerin söze dökülmüş ifadelerine hikâye denir. Örgütsel kültür anlamında hikâye ve mitler, örgütlerde birey, grup ve alt kültür unsurlarının örgütün geçmişiyle ilgili önemli faydalar sağlamış olan kahramanlar ve liderler hakkında kuşaklar arasında büyük bir övgü ve takdir duygusuyla anlatılan ve aktarılan olağanüstü nitelikler taşıyan inançlar, hikâye ve mitleri oluşturur (Tutar, 2013:370). Güçlü okul kültürü oluşumunda hikâyeler başrol oynamaktadır, aynı zamanda değerlerin yaşamasını sağlayarak örgüt kültürünün tahsisinde önemli figürler içerisindedir. Aynı zamanda örgütlerin sahip oldukları kültür hakkında önemli bilgiler sunar, çalışanlara bilgi verir, örgüte uyum sağlamalarında da son derece önemli rol oynar.

Mitler, hikâyelerden farklı olarak örgütün, değerlerini, kuruluşunu, başarılarını anlatan gerçek olmayan hikâyelerdir. Kurum içerisinde alınacak kararlar için bir referans olur ve nesilden nesile aktarılarak örgüt değerlerinin gelişimine katkı sağlayarak kurum kültürünün oluşmasına yardımcı olur. Mitler örgüt içerisinde karar verme sürecinde düşünülmeden gerçekliği kabul edilen sözel ifadelerdir. Bu sayede örgüt paydaşlarının davranış kalıplarını açıklayarak yapılandırır (Göldağ, 2015:73)

Mitler, örgüt içerisinde örgüt üyelerinin üye olma gururunu ve onurunu oluşturmak için uydurulan, örgütün başarıları ve iş görenlerin başarı hikâyelerinden oluşmaktadır. Pek çoğu masal ve efsane türündedir. Geçmişte yaşanmış olaylardan uydurulan, işgörenlerin üstünlüğünü ve başarılarını gösteren mecaz ve sloganlardır. İş görenler için gerçekçi olmayabilir fakat örgütü anlatan, çelişkileri yansıtan, bilinçaltı istekleri bildiren, çatışmaları ortaya çıkaran olgudur (Başaran, 2000: 298).

Mitler pozitif ve negatif yönlü olabilmektedir. Bazen örgüte aidiyeti pozitif anlamda güçlendirirken, negatif yönde örgütün bölünmesinde neden olabilmektedir. Kişinin yapmayı istediği davranışı destekleyen, güven veren, şüphelerin azalmasına yardımcı olan ve yaratıcılığı teşvik eden unsurların en önemlisidir (Terzi, 2000:52).

Hikâye ve Mitler aracılığıyla örgüt kültürü ve değerleri örgüt üyelerine aktararak, örgüt çalışanları arasında örgüte bağlılığı artırılmış olur, aynı zamanda çalışanların örgütü tanımalarına da yardımcı olurlar.

Örgüt kültürünün temel değerlerinden olan kahramanlar örgüt için çok önemli bir figürdür. Yenilikçi ve reformcu yapıları sayesinde örgüt içerisindeki kişileri etkileyerek örgüt içerisinde muhafaza edilen değerlerin değişmesine ve yıkılmasını sağlayarak, örgütte ana rol model olurlar. Bu sayede örgütü değiştirerek örgütün dış dünyayla entegre olmasını sağlayarak, başarılı bir insan profili oluştururlar. Örgüt kültürünün temel değerlerini güçlendirici bir etkiye sahiptirler, reformisttirler ve örgütteki kişileri etkileyici özellikleri vardır (Seymen, 2008: 51). Başarılı örgüt kurucuları, sahipleri, başarılı yönetici ve örgüt çalışanlarının hikâyeleri sürekli olarak anlatılır unutulmasına izin verilmez (Şişman, 2007: 96).

Güçlü ise kahramanı şu şekilde ifade etmiştir; örgütte geçmiş dönemlerde çok başarılı işlere imza atmış, yararlı hizmetlerinden dolayı örgüt içerisinde popüler hale gelmiş olan ve örgütü zafere ulaştırmış kişilere kahraman denilmektedir. Örgütteki kahramanlar birden fazla olabilmektedir (Güçlü, 2003: 154).

Örgüt üyelerinin motivasyonunu güçlendiren, örgütün güçlenmesi için çalışmalarda bulunan, dışarıya karşı örgütü temsil eden yönetim kademesindeki kişiye lider denir (Kozlu, 1986: 67). Kahramanlar ve liderler örgütün ortak değerlerini korumada ve aktarmada örnek

model olurlar ve personeli motive etmede yardımcı olurlar. Lider ve kahramanlar pek çok yönden birbirinden ayrılmaktadır. Liderler örgüt mensuplarını motive ederek aynı ruh içerisinde toplanmasını sağlayan, ülkü birliği oluşturan, dışarıya karşı kurumu temsil eden yöneticidir, kahraman ise yönetimin her kademesinde olduğu gibi yönetim görevi olmayan kişilerden de olabilir. Kahramanlar örgüt kültürü içerisinde kurum çalışanları tarafından büyük beğeni toplayan yaşamını yitirmiş ya da yaşayan gerçek veya gerçek olmayan kişilerden oluşabilmektedir. Bu nedenle kahramanlar liderlik vasıfları olmamasına rağmen kurum içerisinde başarıları ve bireysel özellikleri nedeniyle imrenilen, taklit edilen ve yolundan gidilen kimselerdir (Tiktaş, 2012:13).

Örgüt içerisinde bulunan kurum çalışanlarının başarılarını ödüllendirmek amacıyla ya da kuruma katılması, ayrılması ya da emekli olması nedeniyle örgütteki birlik ve beraberliği sağlamak için yapılan toplu etkinliklere tören denir. Örgütte çalışanların görev ve sorumluluklarını özendirmek amacıyla yapılan törenlerde, madalya, ödül, belge verme, eğitime ve özel bir toplantıya katılma, bir ürünün üretiminin tamamlanması için yapılan etkinliklerde tören içerisinde yer almaktadır (Başaran, 2008: 400).

Toplumların birlik ve beraberliğini sağlayan törenler toplum için ne kadar önemliyse örgüt içinde aynı öneme sahiptir. Örgütlerde törenleri örgütün temel değerlerini ve amaçlarını yerleştirmeye, kalıcı hale getirmeye ve örgüt kültürünü kuvvetlendirmek için yapılan planlı aktivitelerdir. Örgüte yeni katılan üyelerin örgütü tanımasına yardımcı olduğu gibi örgüt içerisindeki birlik ve beraberliği artırır, örgüte aidiyet duygusunu güçlendirir (Terzi, 2000: 48).

Örgütün sürekliliğini sağlamayı amaçlayan ve örgütte “biz” duygusunu oluşturmayı hedefleyen törenler örgütte bütünleşmeyi sağlar. Örgüt üyelerini örgütün amaçları etrafında toplayarak örgüte aidiyet duygusunu pekiştirir. Kurum piknikleri, mezuniyetler, çay ve yemek toplantıları, kutlamalar ve anma merasimleri örnek olarak sayılabilir. Planan bu aktiviteler sayesinde örgüt çalışanları arasındaki ilişkiler gelişir, örgüt kültürü çalışanlara aktararak kuruma bağlılıkları artırılmış olur.

2.3.3.2. Gözlemlenmeyen Örgüt Kültürü Öğeleri

Örgüt kültürünü oluşturan en temel öğeleri arasında yer almaktadır. Doğrudan gözlemlenmesi mümkün değildir. Gözlemlenmeyen öğeler olarak sınıflandırılan değerler, inançlar ve varsayımlar, örgüt kültürünün oluşumunda kurum çalışanlarının ve kurumu idare edenlerin davranışlarının, iş yapma biçimlerinin belirlenmesinde, örgüt içerisinde bulunan kişilerin aralarındaki ilişkilerin şekillenmesinde ve çevreleri ile olan münasebetlerinin düzenlenmesinde aktif olarak rol oynar.

2.3.3.2.1. Değerler

Değerler, “örgüt üyelerinin durum, olay, nesne ve bireyleri iyi veya kötü olarak değerlendirmede kullandıkları ölçütlerdir”(Şişman, 2007: 94). Değerler aynı zamanda örgüt mensuplarına neyin iyi, neyin kötü olduğunu belirtirken, örgütte istenilen davranış kalıplarını, başarıya ulaşma yollarını ve iyi, kötü standartlarının oluşmasını sağlar. Bu nedenle değerler örgüt kültürünün gözle görülmeyen örgütün özelliklerini taşıyan en temel unsurlarıdır. Örgütte bulunan değerler örgütteki veya örgüt dışındaki insan ve çevre ilişkileri, bu ilişkiler sonucunda meydana gelen durumlara ilişkin temel gerçekler oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005: 43). Örgütteki değerler örgüt mensuplarının başarıya ulaşabilmeleri için yapmaları gereken davranışları, örgütün temel kimliğini taşıyan belli başlı unsurlara sahiptir. Örgüt içerisinde istenilen, arzu edilen görüş ve isteklerin altındaki varsayımları da yansıtır (Terzi 2000: 44).

Değerler, örgütte bulunan bütün örgüt mensupları tarafından kabul edildiği için, örgüt kültürünün gözlemlenemeyen kısmını oluşturur, kurum çalışanlarının işlerine ve yaptıkları çalışmalara yön verir ve kurumun karakterinin meydana gelmesini sağlar.

2.3.3.2.2. İnançlar

Kişilere özgü, öznel bilgilerden oluşan gerçeğin geçmişte ve günümüzde ne ifade ettiğini bildiren bireysel görüşlere inanç denilmektedir. Bir başka ifade ile inançlar örgüt mensuplarının evreni, dünyayı, çevresini ve kendini algılama biçimi olarak da ifade edilmektedir (Şişman, 2007: 83). İnançlar geçmişte ve günümüzdeki gerçeklerin öznel değerlendirmesi olarak ifade edilir. İnançlar sayesinde kişilerin olayları nasıl anlam

yüklediğini anlayabiliriz. İnançların oluşumunda sosyal ve kültürel kodların yanında, kişinin kişisel özellikleride etkilidir (Taşçıoğlu, 2010:17).

İnançların teşekkülünde deneyimler, tecrübeler, yaşanmışlıklar, sosyal ve kültürel etkileşimler, dini ve çevresel olgular da etkilidir. İnanç insanların yaşadıkları, çevresinden öğrendikleri ve toplumu etkileyen nesilden nesile aktarılan yaşam tarzları olarak ifade edilir. Bireylerin sosyal gerçekleri nasıl anlamlandırdığını, gerçeklerin şimdi ve geçmişte nasıl olduğuna dair bilgilerin oluşturulduğu bütün olarak tanımlamak mümkündür.

Varsayımları kısaca tanımlarsak, örgütte bulunan bireylerin algı, düşünce, duygu ve davranışlarını yöneterek o kişilerin örgütteki yaşama yönelik zihinlerindeki ön yargıları oluşturan tartışılması mümkün olmayan ön kabullerdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005: 341). Varsayımlar örgüt içerisindeki bir sorunun çözümü için geliştirilmiş ve örgüt üyelerince tartışılmaya açık olmayan, sorgusuzca doğruluğu denenmeden kabul edilmiş düşüncelerdir. Örgütte değişmesi ve değiştirilmesi çok zordur. Örgüt mensuplarının gereksinimlerine veya arzularına, idarecilerin kararları nasıl aldıklarına, sosyal çevrenin özelliklerine, örgüt mensuplarının şu andaki ve gelecekteki davranış şekilleriyle alakalı olan varsayımlar zaman içerisinde kabul görmüş değerler ve inançlar neticesinde meydana gelmiştir.

Bir kültürel varsayım, örgüt içerisinde o kadar tutarlı bir biçimde bağlanılmış ve kanıksanmış olunabilir ki hiç kimse onu çığnemeye cesaret edemez. Bu nedenle varsayımlar örgütte yaşanan sorunların çözümünde ya da çözüm sürecinde başarısı ispatlanmış çözüm yöntemleri olduklarından süreç içerisinde örgüt mensuplarının alanından ayrılarak bilinçaltına yerleşirler (Terzi, 2000: 46).

Örgütte oluşturulan kültürün araştırılmasında, örgütteki bireylerin paylaşılan varsayımları ve örgüt mensuplarının sahip oldukları ortak değerler, yönetimin analiz edilmesi yoluyla elde edilmesi mümkündür. Değerlerin kabulünde sıkıntılar yaşanabilir. Örgüt üyelerince kabul edilmesinde zorluklar yaşanabilir fakat varsayımlar için aynı durum söz konusu değildir. Varsayımların örgüt bireyleri açısından kabulü daha kolaydır. Varsayımlara sahip olmayan ya da kabul etmeyen örgüt mensupları örgüt mensupları tarafından dışlanır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005: 342).

2.3.4. Örgüt Kültürü Modelleri

Alan taraması yapıldığında pek çok örgüt kültürü modelleri ya da sınıflandırılması yapılmıştır. Bu çalışmada en çok dikkati çeken örgüt kültürü modelleri ele alınmıştır.

2.3.4.1. Cameron ve Quinn'in Örgüt Kültürü Modeli

Cameron ve Quinn, oluşturdukları modelde, örgütün içerisinde oluşan ve gelişen kültürün örgütsel başarıya etkilerini araştırmışlardır. Aynı zamanda bilim adamları yaptıkları çalışma sonucunda stratejinin örgütün maddi boyutta başarısının yanında örgüt içerisindeki bireylerin arzu ettikleri ücret beklentisiyle, personel idaresinin uyumu ve ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Örgüt içerisinde daha etkili ve başarılı yeni yaklaşımların bulunması ve hayata geçirilebilmesi, örgüt içerisindeki çalışanların değişiklik ve yaratıcılık istek ve arzularına bağlı olduğu sonucuna varılmıştır (Eren, 2010: 147).

Boyutlar ve çeyrekler insan davranışını karakterize eden, rakip değerlerin yanında farklı oryantasyonları açıklamada çok güçlüdür. Bu boyutların güçlülüğü ve sonuçtaki çeyreklerin her birisi bir kültür çeşidini anlamamızı sağlar. Çeyreklerin her biri örgütsel kültürü oluşturan aynı unsurları yani, temel varsayımları, oryantasyonları ve değerleri temsil eder (Cameron ve Quinn, 2006: 36). Cameron ve Quinn sınıflamasına dayalı olan bu modele "Rekabetçi Değerler" modeli denmektedir. Rekabetçi Değerler modelinin özünde yatan örgütsel faaliyet için örgüt mensuplarının her birinin barındırdıkları değer yargılarının deneysel analizi oluşturmaktadır. Cameron ve Quinn, yaptığı araştırmalarda örgütsel başarı ile örgüt kültürü arasındaki korelasyonu incelemişler ve "Rekabetçi Değerler" ismiyle anılan bir model geliştirmişlerdir. Bu model örgüt çalışanlarının sahip oldukları değerleri ile örgütsel başarı arasındaki ilişki deneysel analizlerle tespit edilmiştir. Cameron ve Quinn kültürü, varsayımlar, değer yargıları ve yorumlarla izah edilebileceğine ve aralarında bulunan ortak hususlar aracılığıyla organize edilebileceğine buradan da yeni kültür tiplerinin oluşturulabileceği kanısına varmışlardır. Bu model de 4 farklı tip kültür çeşidi tanımlanmıştır. Bunlar Klan, Adhokrasi, Hiyerarşi ve Pazar kültürüdür. Aşağıda geniş biçimde Rekabetçi Değerler kültür tipleri açıklanmaktadır (Eren, 2010:148).

2.3.4.1.1. Klan Kültürü - İşbirliğine Dayalı Kültür

Toplumların gelişim tarihinde aileden sonra ilk oluşturulan örgüttür. Örgütün lideri mentor, yol gösterici ve bir aile üyesi gibi görülür. Örgüt üyeleri birbirine çok bağlıdır, çalışanların birçok şey paylaştığı arkadaşça bir çalışma ortamının olduğu kültür tipi olarak özetlenebilir. Klan kültürüne sahip örgütlerde örgüt mensuplarının takım çalışması yapması, aralarında birliğin artması, paylaşılan değerleri benimsemeleri, çalışanların kendilerini geliştirici çalışmaların içerisinde bulunmaları ve birlik, beraberlik duygularının gelişimi teşvik edilir.

Klan kültürüne sahip örgütlerde dayanışma ve iş birliği ön plandadır. Arkadaşlık ilişkileri ve yardımlaşma, sadakat ve bağlılık kurum kültürü haline gelişmiştir. Yöneticiler liderdir, yol gösterici ve örgüt çalışanlarının gelişimi, birlik ve beraberliklerinin artırıcı etkinlikleri düzenleyen kişilerdir, örgütte uyum ve ahenk vardır.

Yaygın olarak hastanelerde, üniversitelerde ve birtakım endüstri firmalarında bu kültür egemendir (Şişman, 2007: 145). Bu kültüre sahip örgütler, İnsanların kendilerinden birçok şeyi paylaştıkları çalışmak için oldukça samimi yerlerdir. Örgüt, sadakat ve gelenekle bir arada tutulur. Katılım yüksektir. Örgüt insan kaynakları gelişiminin uzun vadeli faydalarına vurgu yapar. Tutarlılık ve ahlaka büyük bir önem verilir. Başarı müşterilere hassasiyet ve insanlara karşı ilgi açısından tanımlanır. Örgüt ekip çalışmasına, katılıma ve uzlaşmaya öncelik verir (Cameron ve Quinn, 2006: 222).

2.3.4.1.2. Hiyerarşi Kültürü - Yapılaşmış Kültür

Yapılaşmış kültür kavramıyla da ifade edilen Hiyerarşi Kültürünün temeli Max Weber'in bürokrasi kuramına dayanmaktadır. Bu kültür daha çok sanayi sektörlerinde ve sürekliliği daha uzun bir süre devam eden örgütlerde görülür. Büyük işletmeler ve devlet kurumları en iyi örnekleridir. Yöneticiler/liderler iyi organizatör ve koordinatör olmakla övünürler. İyi işleyen bir örgütü korumak çok önemlidir. Uzun dönemde denge, öngörülebilirlik ve yeterlilik aranır. Bu anlamda daha çok denge, kontrol, resmi işbirliği, merkezileşmiş kararlar, dikey iletişim ve üyelik bu kültürün baskın özellikleridir. Düzen, resmi kural ve düzenlemeler ile sağlanır (Kuşçu, 2011: 39).

Bu, kültürde kurallar ve politikalar kültürün birliğini sağlamaktadır. Örgütün ulaşmak istediği hedefe ulaşmasında etkin rol oynamaktadır. Bu sayede, örgütte etkinlik ve istikrar

sağlanmakta, ürün ve hizmet kalitesinde yükselme, verim artışı gözlenmektedir. Bu nedenle örgütler için ideal bir form olduğu kabul edilmektedir. Bu kültürde, açık ve net olan karar verme mekanizmaları, prosedür ve uygulama çizelgeleri, kontrol ve hesap verme mekanizmaları başarı ve istikrar için en önemli unsurlar olduğu kabul edilmektedir. Hiyerarşi Kültürünün temelini resmi kurallar, politikalar, prosedürler ve formal yapı oluşturmaktadır. Kültürü bir arada tutan olgulardır. Örgütteki yöneticiler iyi koordinatör ve organizasyon becerisi yüksek kişilerdir (Cameron ve Quinn, 2006: 37).

2.3.4.1.3. Pazar Kültürü - Pazar Merkezli Kültür (Piyasa Kültürü)

Bu kültür tipinde üretkenlik ve etkinlik temel değerdir. Rekabet ve başarı örgütün temellerini oluşturur. Örgütteki yöneticiler kurum çalışanlarını rekabete, başarıya ve üretkenliğe zorlarlar. Başarıyı amaçlayan kararlar, formal bir işbirliği ve güçlü kontrol mekanizmaları vardır. Kurmu bir arada tutmak için “kazanma” kavramından yola çıkılır. Başarı ölçütleri olarak pazarda söz sahibi olunma önemsenmektedir. Rekabetçi bir pazarın varlığı, pazar liderliği ve pazarda var olmak kültür için olmazsa olmazdır. Rekabetin büyüklüğü ve zorluğu örgüt için çok önemlidir (Kuşçu, 2011:39).

Bu kültüre sahip örgütler, sonuç odaklı örgütlerdir asıl kaygı işin yapılmasıdır. İnsanlar rekabetçi ve hedef odaklıdır. Liderler üretici aynı zamanda rekabetçidir. Örgütü bir arada tutan yapıştırıcı, kazanmak üzerine olan vurgudur. Ürün ve başarı ortak kaygılardır. Başarı, pazar payı ve pazara yayılımla tanımlanır. Rekabetçi fiyatlandırma ve pazar liderliği önemlidir. Örgüt tarzı ise, sıkı, dürtükleyici rekabettir (Cameron ve Quinn, 2006: 222). Örgüt çalışanları içerisinde de bir rekabet vardır, başarıya odaklıdırlar, ödüller ve ücretler performansa göredir. Liderler güçlü, kararlı ve başarıya odaklıdırlar (Şişman, 2007: 145).

2.3.4.1.4. Adhokrasi Kültürü-Girişimci Kültür

İlerleyen zaman ve gelişen hızlı değişim var olan kültür modellerinin yeterli olmadığı yeni bir modele ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. 21.yy la beraber gelecekle ilgili tahmin edilebilirliğin düşük olması, ürün yaşam eğrisi arasındaki korelasyonun azalması Adhokrasi Kültürü'nün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kültürde, örgütte bulunan kişiler geçici görevler verilerek görev bittiğinde başka alanlara yönlendirilebilir. Temel

hedef belirsizliğin olduğu durumlarda hızlı hareket, esneklik, yaratıcılık ve adaptasyondur. (Cameron ve Quinn, 2006:43).

Girişimci Kültür olarak da adlandırılan bu kültürde inovasyon, yaratıcılık ve uyum en belirgin özellikleri arasındadır. Büyüme ve gelişime odaklanan bu kültürde bireysel inisiyatif alma ve tek başına yeni girişimlerde bulunma özendirilir. Uzun vadeli planları büyüme, yeni pazarlar, kaynaklar elde etme üzerinedir. Örgüt liderleri yenilikçi, risk alan ve yaratıcı özelliklere sahiptirler. Kurumda deneyim sahibi, yenilikçi, müteşebbis ruha sahip çalışanlar ön plandadır. Adhokrasi Kültürüne sahip olan kurumlar inovasyona büyük önem verirler temel amaçları büyümek ve gelişmektir. Liderlerinin girişimci, yaratıcı ve risk alabilme özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu kültüre sahip örgütler, çalışmak için dinamik, müteşebbis ve yaratıcı yerlerdir. İnsanlar risk alırlar. Liderler, yenilikçi ve risk alıcı olarak düşünülürler. Örgütü bir arada tutan yapıştırıcı, deneyim sahibi ve yeniliğe katılımcıdır. Vurgu, liderlik tarafındadır. Örgütün uzun vadeli odağı, büyüme ve yeni kaynakları elde etmek üzerinedir. Başarı, yeni ve özel ürün, hizmetler üretmek anlamına gelir. Bir ürün ve hizmet lideri olmak önemlidir. Örgüt bireysel inisiyatif ve özgürlüğü cesaretlendirir (Cameron ve Quinn, 2006: 222).

Bu kültür tipi dinamik, girişimci ve yaratıcı iş yerlerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Çalışanlar genelde öne çıkıp risk almaktadır. Örgüt çalışanlarının birliğini sağlayan olgu deneyim ve yeniliğe olan bağlılıktır. Teknolojide gelişmiş olmak önemlidir. Değişime hazır olma ve yeni fırsatlarla karşılaşma çok önemlidir. Uzun dönemde gelişme ve yeni kaynaklar edinme önceliklidir. Başarı biriciktir ve yeni ürünler veya hizmetler anlamına gelir. Bireysel inisiyatif ve özgürlük desteklenir, bu kültür tipi daha çok yüksek teknolojili, bilişim ve telekomünikasyon sektöründe faaliyet gösteren firmalarda görülmektedir (Kuşçu, 2011: 39).

2.3.4.2. Harrison ve Handy Örgüt Kültürü Modeli

Harrison ve Handy tarafından geliştirilen bu kültür önce Roger Harrison tarafından geliştirilen dört ideolojiyi birleştirerek tek bir örgüt modeli halinde literatüre yeni bir örgüt kültürü modeli olarak sunmuştur. Handy (1985) örgüt kültürünü, kurumdaki bireylerin davranış şekillerini, düşüncelerini ve değerlerini şekillendiren bir kurallar sistemi olarak ele almakta ve buradan hareketle, örgütlerin sahip oldukları farklı kültürleri dört temel gruba ayırarak incelemektedir. Handy geliştirdiği bu modelde Harrison'ın belirlediği dört ideoloji

isimlerini değiştirmeden güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve birey kültürü olarak isimlendirmiştir. Bu kültürleri temel özellikleri şu şekilde ifade edilmiştir (Seymen, 2008: 93)

2.3.4.2.1. Güç Kültürü (Zeus)

Genellikle küçük girişimci örgütlerde görülen, az sayıda kural ve prosedürün bulunduğu, egemenlik ve çıkar ilişkilerinin ön planda olduğu bir kültür tipidir. Güç kültürünün temel özelliği merkezietçiliktir. Güç kültürüne sahip örgütlerde, otokratik bir yönetim uygulanır ve alınan kararlar örgüt mensuplarına sorulmadan üst yönetim ya da örgüt yöneticisi tarafından alınarak uygulanması istenir. Örgüt çalışanları kararları sadece uygulayıcılardır, karara herhangi bir katılımları söz konusu değildir sadece uygularlar. Erg ve güç ön plandadır otoriteye karşı çıkılmaz. Liderlerin güçlü, bilgili ve deneyimli olmaları gerekir. Bürokrasi en alt düzeydedir. Dolayısıyla en az sayıda kural, politika ve prosedürle çalışılır. Güç kültürünün simgesi, örümcek ağıdır (Seymen, 2008:88). Güç kültürü sürekliliği uzun süreli olan örgütlerde çok fazla görülmez. Örgüt üyelerinin az olduğu usta-çırak ilişkisinin egemen olduğu küçük ölçekli örgütler ile ast / üst ilişkilerine dayalı rütbe esasına göre işlev yapan askeri örgütlerde daha çok görülür. Bu örgüt kültürü yapısı patron hâkimiyeti olan küçük işletmelerde, gücün ve ast üst ilişkilerin keskin olarak tanımlandığı yerlerde gözlenebilir (Şişman, 2007:143). Bu örgüt kültürü modelinin özellikleri eski Yunan mitolojisindeki tanrıların en güçlüsü ve patronu baş tanrı Zeus'a benzetilir.

2.3.4.2.2. Görev Kültürü (Athena)

Bu kültürde biçimlendirilen örgütsel yapı örgütün amaçlarına yönelik şekillenmiştir. Örgütteki her şey örgütün amaçlarını geçekleştirmeye yöneliktir, iş ve görev odaklı örgüt olarakta tanımlamak mümkündür (Şişman, 2007: 133). Görev kültürüne sahip örgütler, proje örgütleridir. İşe göre eleman almayı ve işi bu işe uygun kişilerle birleştirmeyi amaçlarlar. Bu örgütlerde görevler dikey olarak dağıtılmasına rağmen, yatay görev bölümü de yapılmış proje örgütleri de vardır. Örgüt içerisindeki otoriteyi sağlayan güç, bireylerin sahip oldukları uzmanlık bilgileridir. Bireyler birbirlerine bilgi ve uzmanlık ağları ile bağlıdırlar. Görev kültürüne sahip örgütler; belli bir işe, işlev ya da proje yönelimlidirler. Doğru kişileri doğru işlerle birleştirmeyi amaçlar. İşler ya da projeler ancak böyle tanımlanabilir.

Bu tür örgütlerde dikey yapıda oluşturulmuş işlevsel birimler ile yatay yapıda oluşturulmuş proje örgütleri veya ekipleri bulunmaktadır. Güç ve otorite daha çok uzmanlığa dayalıdır. Bu kültürün simgesi ağdır. Güç ağların birbirleri ile kesiştiği noktadadır (Seymen, 2008: 89). Görev kültürüne sahip örgütlerde olaylara çabuk tepki verme, değişimlere çabuk uyum sağlama örgüt içerisindeki bireyleri etkin kullanma, proje grupları, disiplinler arası uzmanlık, görev grupları ön plandadır. Bu örgüt modeline eski Yunan Mitolojisindeki bilgelik tanrısı Athena olarak da isimlendirilmektedir.

2.3.4.2.3. Rol Kültürü (Apollo)

Örgütte işlerin ve rollerin tanımına önem verilir. Herkes için tanımlanmış bir rol vardır. Bireyler kendi rollerinin gereğini yerine getirmek zorundadır. Bireysel inisiyatif yerine prosedürler ve kurallar vardır. Örgütsel davranışı belirleyen Weber'in bürokratik örgütsel yapısıdır. Mantık, neden, sistem ve prosedür örgütsel davranışı biçimlendiren olgulardır. Görevlerin iş tanımları nettir ve firmalar iş tanımlara uygun kişileri işe alarak kurum kültürüne uymalarını bekler. Kişilerin bireysel inisiyatif almaları beklenmez, iş tanımındaki görevleri eksiksiz yapmaları beklenir. Bu kültürde kurallar, prosedürler keskin çizgilerle belirtilmiştir, tecrübeli yöneticiler tarafından işlerin organize edilmesi beklenir. Rol kültürleri, değişime tepki vermede yavaştır; fakat bireylere güvenlik duygusu ve her şeyi önceden bilme imkânı verir.

Bu tür kültür, özellikle büyük banka ve sigorta şirketlerinde görülür. Özellikle istikrar, iş tanımlarında açıklık ve sorumluluklarında sınır arayan bireyler için rol kültüründe çalışmak zevklidir (Vural, 2003:77). Ayrıntılı iş tanımları, hiyerarşik düzenlemeler ve katı biçimde belirlenmiş örgütsel roller vb. özelliklerle kendini gösteren rol kültüründe biçimsellik ve merkezîyetçilik ön plandadır. Rol kültüründe kararlar, inisiyatif yerine, belirlenen yazılı yetki ve sorumluluk tanımları çerçevesinde alınır, kurallarla uyulması beklenir (Seymen, 2008:89). Eski Yunan Tanrısı Apollo, düzeni ve kuralları simgelemesi ve her şeyin mantık çerçevesinde yapılabileceğini ya da yapılmasını savunmasından dolayı bu model Apollo adı ile anılmaktadır.

2.3.4.2.4. Birey Kültürü (Dionysos)

Güç, görev ve rol kültüründe merkezde örgüt vardır. Örgüt üyeleri örgüt için çalışırlar. Fakat birey kültüründe merkezde örgüt değil birey vardır. Birey kültürüne sahip örgütlerde örgüt bireyler için çalışır. “Güç, görev ve rol kültürlerinde iş görenler örgüt için çalışırlar fakat bu kültürde örgüt iş görenler için çalışır. Bu örgüt genellikle profesyoneller tarafından tercih edilen bir sistemdir”. Kurumlar bireylere hizmet etmeye odaklıdır. Bireyin varlığı ön plandadır, kurum ikinci plandadır. Bireylerin arzu ve istekleri ile kurumdan ayrılabilirler kurum tarafından birey işten çıkarılmaz, uzmanlık ön plandadır, yönetsel güç kurum çalışanları tarafından paylaştırılmıştır, kurum kurumdaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere vardır (Terzi, 2000:79). Birey kültürünün temel hareket noktası birey ve bireyin uzmanlaşmasıdır. Birey kültürünün temel amacı, örgüt içerisinde çalışan bireylerin veya örgüt üyelerinin temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Birey kültürünün egemen olduğu örgütlerde, örgüt içi örgütsel hiyerarşik denetim yoktur. Bunun yerine bireylerin kendi kendilerini denetlemelerini sağlayan öz denetim ve bireysel denetim vardır. Bu örgütlerde her birey birbirinden bağımsız veya özgürdür. Bireyleri birbirine bağlayan bağ, örgütlerin amaçlarıdır. Odak noktası birey ve uzmanlaşma düzeyi olan bu kültürde temel amaç, çok az sayıda olan örgüt üyelerinin gereksinimlerinin tatmin edilebilmesidir. Hiyerarşi yoktur ve bu nedenle örgütsel denetim yerine bireysel denetim geçerlidir (Seymen, 2008: 90). Bu kültür modelini Mitolojideki eski Yunan Tanrısı Dionysos’a benzetilir. Dionysos şarap ve haz ilahıdır. Bireyin tüm dünyada sadece kendisinden sorumlu olduğu görüşünü savunur.

2.3.4.3. Deal ve Kennedy Örgüt Kültürü Modeli (Çevre Kültürü)

Bu örgüt modelinin kurucuları Deal ve Kennedy isimli iki araştırmadır. Oluşturdukları örgüt kültürü çevre ve kültür arasındaki korelasyonu iki boyutlu değişken üzerinden dört farklı örgüt kültürü modeli perspektifinden ele almıştır. Bu kültürlerin ortaya çıkmasına neden olan değişkenlerden biri, işletmelerin stratejik kararlarına ilişkin olarak çevresel belirsizlik derecesi, ikincisi ise, kararın başarısı konusunda işletmenin çevreden aldığı geri beslemenin hızı ile ilgilidir (Eren, 2010:151).

2.3.4.3.1. Sert Erkek-Maço Kültürü (The Tough-Guy-Macho Culture)

Bu örgüt kültürü çevresel belirsizliğin yüksek olduğu durumlarda ortaya çıkar. Geri bildirimlerin ve riskli karar vermenin yüksek olduğu durumlarda bu örgütler karar almaktan çekinmezler ve anında sonuca ulaşırlar. Örgüt çalışanlarının kararların doğruluğu veya yanlışlığı konusunda muhakeme yapma imkânı olmayan örgütlerdir.

Çetin, “sert erkek” veya “maço kültürü”nün özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Çetin, 2004:43).

- a. Risk alan bireysellik dünyası, derhal ve doğrudan geri verim için heveslilik.
- b. Çoğunlukla yapılanma, yönetim danışmanlığı, büyük anapara, medya, yüksek risk, ani dönüş bu kültürün içindedir.
- c. Yüksek risk, yüksek kazanç, fikir bolluğu vardır.
- d. İdoller, büyük destek kazanan fikirler.
- e. Çok kısa vadeli, müşterek, çok yönlü bir kültürdür.
- f. Geri besleme ve başarısızlıktan ders alma ihtimali yoktur.
- g. Bu kültür toyluğu vardır ve iş arkadaşlarına güvensizliği teşvik eder.

2.3.4.3.2. Sert Çalış Sıkı Oyna Kültürü (The Work Hard- Play Hard Culture)

Riskin çok fazla olmadığı geri dönütlerin çok hızlı olduğu kurumlarda görülen kültür modelidir. Yoğun çalışan işletmelerde ve alınan kararların risklerinin düşük olduğu çevrelerde görülen bu kültüre sahip olunan işletmelerde çok sıkı çalışarak var olmaya çalışırlar. Bu kültürün kahramanları süper satıcılardır, takım çalışması egemendir; müşteri merkezlidirler, çok çalışarak yüksek performans elde edenler kahramandır. Kıyafet sektörü, perakende satış yapan marketler, teknoloji firmaları bu kültürün özelliklerini taşımaktadırlar

2.3.4.3.3. Kendi Örgütüne Oyna Kültürü (Play to Your Organization Culture)

Yüksek risk ve yavaş geri bildirim üzerine kurulu bir kültürdür. Bu kültürde idoller, uzun dönem belirsizlikler ile başa çıkmayı başaran, otorite ve teknik yarışmaya saygı duyan ve güvenen kişilerdir. Bu kültürler kısa dönem dalgalanmaları ve nakit akışı problemlerine karşı savunmasızdırlar (Çetin, 2004:45).

2.3.4.3.4. Şirketin Üzerine İddiaya Girme Kültürü (Bet-Your-Company culture)

Bu kültür biçiminde geri bildirim hızı düşük olmasına rağmen riskin çok fazla olduğu çevrelerde görülür. Karar verme yavaştır ve uzlaşma gerektirir. Tecrübeye çok önemlidir, kahramanlar, uzun yıllar kurumda çalışanlardır.

2.3.4.3.5. Süreç Kültürü (Process culture)

Süreç kültürü korumacılığa dayanan, ayrıntılara önem veren ve kendine ait özel bir dili ve sembolleri olan bir kültürdür. “Süreç kültürü bürokratik bir kültürdür. Bu kültüre sahip olan örgütlerde korumacılık ön plandadır. İşler zamanında yapılır. Ayrıntılara önem veren kişiler başarılı sayılırlar. Özel ve mesleki dil, selamlama biçimleri ve semboller yaygın olarak kullanılır” (Seymen, 2008:97).

Süreç kültürüne sahip örgütlerde hiyerarşik kademeler unvanlara göre belirlenir. Değişim ve reformlara karşıdırlar. Değişimci ve reformcu bireylerin başarısızlıkları örgüt üyelerine hikâyelerle anlatılır, muhafazakârlık, dürüstlük ve hiyerarşik kademeler arasındaki ayırım ve unvanlar önemlidir. Örgütsel hikâyeler başarılı olamayan reformcular hakkında anlatılmasına rağmen, bu kültüre sahip örgütlerde çok sayıda örgütsel kahraman yoktur. Sloganlar muhafazakârlığı ve dürüstlüğü vurgular. Herhangi bir değişim çabası olağan uygulamalarla mevcudun devamını sağlamak için engellenir” (Terzi, 2000: 84).

2.3.5. Okul Kültürü

2.3.5.1. Okul Kültürü Kavramı

Örgüt kültürü kavramı ilk olarak 1930’lu yılların başında çıkmasına rağmen 1980’li yıllarda okul kültürünün temelleri atılmıştır. Peters ve Waterman okul kültürü kavramını örgüt kültürü kuramına dayandırarak eğitim yönetiminde yeni bir paradigmanın oluşmasını sağlamışlardır (Buluç, 2013: 109).

Okul kültürü, okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların zaman içerisinde oluşturduğu, içerisinde inançları, normları, varsayımları, tutumları, davranış biçimlerini belirleyen ve bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen bir yapıdır. Okul çalışanları okul kültüründen etkilendikleri ölçüde okul kültürünün oluşumunda, tahsisinde önemli rol oynarlar. Bir okulun kültürü o okulun yaşam biçimini yansıtır. Okullar kültürü üreten

kurumlardır, kendi içinde bir kültür oluştururken, var olan toplumsal kültürün nesilden nesile aktarımında sağlar. Sadece kültür üretmez aynı zamanda kültür aktaran da bir örgüttür. Okullar her zaman kendi kültürlerini oluşturarak öğrencilerde istedik davranış değişiminin gerçekleşmesi için uğraş verilen kurumlar olmuşlardır.

Balcı'ya göre okul kültürü, okulun tarihi ve gelenekleri, kuralları, kişilerin tutumları, inançları, değerleri, beklentileri, davranış ve eğilimlerden oluşur. Okul neleri vermek istiyorsa kurum kültürü yardımıyla bunu gerçekleştirebilir. Okulda nelerin önemli, nelerin önemsiz olduğu, kurum çalışanlarının nasıl hareket edeceği, eğitim ve öğretimde öğrenci ve öğretmenden neler beklendiğini okul kültürü tayin etmektedir (Balcı, 2007: 187).

Özdemire göre okul kültürü, kurum çalışanları ve öğrencileri yönlendiren, başarılı olmaları için yol gösteren değerler ve kurallar olarak da ifade edilebilir bir başka deyişle okulda tam anlamıyla yaşananlardır. Okulun duvarlarındaki asılı resim, okul panoları, okul üyelerinin birbirleri ile olan diyalogları, hitap şekilleri, törenler, toplantılar, olaylara karşı tepkiler, davranış biçimleri okulun kültürü hakkında bizlere bilgi verir. Okul kültürü yoluyla okulda istedik davranışları gerçekleştirme, ortak hedeflere ulaşma yolunda rehberlik etme, başarıya ulaşma noktasında pusula görevini yerine getiren kuralların oluşmasını sağlar (Özdemir, 2012:605). Okulların verimli olabilmesi ise farklı kültürel değerler içindeki üyelerin ortak bir kültür oluşturması ile mümkün olacaktır.

Demirtaş'a göre okul kültürü, okulu besleyen değerlerin, yönlendiren görüşlerin, plan ve programların bütününe kapsar. Aynı zamanda okul yönetiminin görüşleri ve önlemlerinde içine alır (Demirtaş, 1997:98). Okul kültürünün oluşumunda paylaşılan inançların, sembollerin ve değerlerin önemi çok büyüktür. Okuldaki faaliyetlere yol gösterici bir unsur olan kültür, okul paydaşları tarafından kabul edildiğinde okuldaki verimlilik artacaktır (Şişman, 2007:150). Aynı zamanda bir örgütteki yazılı olmayan kuralların bütününe oluşturan örgüt kültürü okullarda okul müdürü, yöneticiler, öğretmen ve öğrencilerle beraber oluşturulur, paylaşılan değerler, inançlar, tutum ve beklentiler ise okul kültürünün içeriğini oluşturur (Çelik, 2002:30).

2.3.5.2. Okul Kültürünün Oluşturulması

Bütün örgütler içinde buldukları toplumun değerlerini, beklentilerini, kuralarını ve davranışlarını paylaşan dinamik sistemlerdir. Bu öğelerin çeşitli biçimlerde uygulamaları örgüte ayırt edici bir özellik, kişilik kazandırır. Dolayısıyla, örgüt kültürü, “örgüt açısından neyin mühim olduğunu, insanların nasıl davranacağını, birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunabileceklerini ve neyi elde etmeye çalışmaları gerektiğini tanımlayan bir sistemdir. Bu inanç ve değerleri paylaşan örgüt üyeleri, örgütsel etkinliğin önemli öğelerinden sayılan bir grup kimliği duygusu geliştirirler. Okullarda geliştirilen grup kimliği duygusu ise, okul kültürünü oluşturur”, okul kültürü içinde bulunduğu toplumun normlarını ve değerlerini barındırması gerekmektedir (Şimşek, 2005: 10).

1980’li yıllarda ortaya çıkan örgüt kültürü kavramı örgütsel davranış ve örgüt verimliliği analizinde rol oynamaktadır. Problemlerin çözümünde aktif rol oynayan örgüt kültürü zamanla yeni üyelere öğretilmeye başlanmıştır. Okul kültürü kendiliğinden oluşmayan, oluşumu için çaba ve emeğe ihtiyaç duyulan bir olgudur. Kültürün oluşumunda, gelişiminde, yerleşip kalıcı hale gelmesinde pek çok faktör rol oynamaktadır (Akıncı, 1997: 71). Okul kültürü okullarda çok önemli bir öge haline gelmiştir. Okula katılanların davranış biçimlerini, normlarını ve algılarını betimleyecek bir şekilde “oyunun kuralı” durumuna gelmiştir. Okul kültürünün oluşumu ve yerleştirilmesinden, kalıcı hale getirilmesinden okul müdürü sorumludur. Okul müdürü okul kültürünü oluştururken önce öğrencilerin ve kurum çalışanlarının geçmişteki deneyimlerini saptamalı, mevcut kültürü incelemeli, aksayan yönlerini tespit etmeli, okulun hedeflerini ve yerleştirilmeye çalışacağı değerleri tespit etmelidir. Okulda gerçekleşen olaylara müdahil olarak, başarıları takdir etmeli, başarıya ulaşabilmek için kurum paydaşlarını pozitif anlamda güdülemeli ve başarıları ödüllendirmelidir (Çelikten, M. 2006: 60). Okuldan okula farklılık gösteren okul kültürü, bir okulun kendi öz kimliğini oluşturur, onu diğer pek çok okuldan ayıran temel özellikleri yansıtır.

Okul müdürü, okul kültürünün önemini ve gücünü bilerek yönetsel süreçleri uygulamalı, bu şekilde daha verimli bir okul kültürü oluşturabilir. Kültürün oluşumunda planlama çok önemlidir. Okul müdürü planlama aşamasında okulu, kültürel faktörler bakımından analiz ederek doğru bir şekilde betimleyebilir (Savaş ve Demirkol, 2012: 264). Okul müdürleri aynı zamanda bir eğitim lideridir. Okul kültürünü oluşturma ve yerleştirme sürecinde

öğretmenlerin temel değer ve inancaçlarını dikkate almalıdır. Güçlü bir okul kültürü oluşumunda en temel faktör öğretmen ve okul müdürünğn ortak değerler ve inançlar etrafında birleşmesidir. Okul kültürü oluşumunda törenler, hikâyeleri semboller, mitler ve okulda kullanılan ortak dil önemli yer tutar (Terzi, 2000,s.100).

Saphier ve King (1985: 67) okul kültürünün 12 ögesini tanımlamıştır. Bu araştırmacılara göre bu normlar etkili okul kültürü oluşturulmasında zorunlu öğelerdir. Bu öğeler:

1. Birlikte çalışma;

- a) Birlikte çalışma ögesine sahip okullarda
- b) Profesyoneller birbirlerine yardım eder.
- c) Benzer problemler, benzer ihtiyaçlar, farklı yetenek ve bilgiler vardır.
- d) Okulda ortaya çıkacak grupçuluk konusunda öğretmenler arasında fikir alış verişi vardır.
- e) Herkes sadece kendi işini değil, başkalarının işini de düşünür.

2. Deneyim

- a) Öğretmenler yeni fikir ve teknikleri denemeleri için yöneticiler ve meslektaşları tarafından cesaretlendirilir. Bu sayede yeni şeyler öğrenilir, iş görmeyen tecrübeler ise bırakılır ve yeni şeyler denedikleri için de öğretmenler ödüllendirilir.
- b) Öğretmenler daima daha etkin olma yollarını araştırırlar. Örneğın öğrencilerin denedikleri yeni fikirlerin kitapçık haline getirilmesi, öğretmenin sosyal aktivitelerde işbirlikçi öğrenme yapmak için yap-boz oyununu kullandığını paylaşması, gibi.

3. Yüksek beklentiler

- a) Öğretmenler ve yöneticiler düzenli ve sürekli olarak değerlendirmeye tabi tutulur.
- b) Öğretmen ve idareciler yüksek performans göstermekten sorumludurlar.
- c) Okul personeli arasında iş birliği içinde çalışma önemlidir.
- d) Okul personeli daima yeni fikirler üretmelidir.
- e) Başarı ödüllendirilir, başarısızlık ise cezalandırılır.
- f) Okul personelinin mesleki gelişimine son derece önem verilir.

4. Doğruluk ve güven

- a) Yöneticiler ve ebeveynler, öğretmenlerin mesleki yargılarına, kendilerini geliştirmelerine güvenirlir.
 - b) Öğretmenlerin yeni fikirlerine önem verilir ve bu fikirleri sınıf içrisine taşımaları cesaretlendirilir.
 - c) Eğitimsel aktiviteleri tasarlamada öğretmenlere güvenilir.
 - d) Eğitimsel araç gereç için bütçe ayrılır ve bunların alınması için çaba gösterilir.
5. Somut (maddi) destek
- a) Öğretmenler eğitim düzeylerini iyileştirmek için hem zaman, hem de kaynak açısından desteklenirlir.
 - b) Mesleki gelişim her zaman ön plandadır.
 - c) İnsan kaynaklarının gelişi için her türlü destek verilir ve buna herkes katılır.
6. Bilgi tabanına ulaşabilmek
- a) Her zaman öğrenilecek çok şey vardır.
 - b) Öğrenme, sadece okul ve sınıfta gerçekleşmez. Bunun ötesinde, dergiler paylaşırlabilir, çalıştaylara katılabilir ve ziyaretler gerçekleştirilerek öğrenme gerçekleştirilebilir.
 - c) Bilgi tabanları da keza bir realitedir ve kullanılabilir.
7. Takdir etme ve doğrulama (onaylama)
- a) Okul ve toplumda iyi öğretme şereflendirilir.
8. Yardım severlik, kutlama ve eğlence
- a) Okulda, hayatın önemli günleri kutlanır.
 - b) Çalışanların ve öğrencilerin hayatlarındaki önemli günler kutlanır.
 - c) Zor günlerde insanlar birbirlerinin yanında olur.
 - d) İnsanların birbirlerine değer verdiklerini gösteren olaylar söz konusudur.
 - e) Birlikte gülmek ve ağlamak için çok olay vardır.
9. Karar verme sürecine katılım
- a) Öğretmen kendisini ve öğrencilerini etkileyen karar süreçlerine katılır.
 - b) Öğretmenlerin önerileri sorunu çözme noktasında başarılı olmasa da öneriler getirdikleri için takdir edilirlir.
10. Önemli şeyleri koruma

- a) Yöneticiler, bürokratik işlemleri en aza indirirler ve bu zamanlar öğretmen eğitimi ve planlama için kullanılır.
- b) Çok sıklıkla toplantı yapılmaz, işlemler sözlü ya da yazılı iletişimle halledilir.
- c) Toplantılar çoğunlukla eğitim ve eğitim programı için yapılır.

11. Gelenekler

- a) Öğretmenler ve öğrencilerin birlikte yapabilecekleri, geziler, bilim olimpiyatları vardır.
- b) Bu tür olaylar hem müfredatın içinde proje veya aktivite olarak hem de okul hayatı içinde tekrar eden aktiviteler olarak bulunur.

12. Adil ve Açık İletişim

- a) Öğretmenler kendi mesajlarını göndermede sorumluluk alırlar.
- b) Öğretmenler meslektaş ve yöneticileriyle direkt iletişim kurarlar.
- c) Öğretmenler anlaşamayabilir veya tartışabilir. Fakat olayları yapıcı ve birbirlerini destekleyici tarzda çözerler, çözmeleri gerekir.

Okul kültürü, içerisinde bulunduğu toplumun kültüründen etkilenir, değerlerini yansıtır ve okulun paydaşları arasında bir davranış kılavuzu olur. Çalışanların nasıl davranması konusunda bir rehberdir. Bu sayede çalışanlar, örgüt hedeflerini, paylaşılan değerleri ve davranış kalıplarını öğrenir, okuldaki bütün sosyal faaliyetleri ve etkinlikleri şekillendirdiği gibi öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin davranış biçimlerini şekillendirir. Üyeler bu değerleri kabul edecek ve bağlılık gösterecektir. Güçlü örgüt kültürü örgüt üyeleri ve örgüt çalışmaları üzerinde güçlü bir etki yapabilir. Amaçların gerçekleşmesi için örgüt stratejisi, örgüt yapısı, ekonomi gibi diğer etkenlerden daha etkili olabilir (Kotter, 1992; Akt. Terzi, 2000). Yapılan araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre etkin ve güçlü bir okul kültürüne sahip okullar daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Güçlü okul kültürünün temel özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- a. Okul kültüründe gerçekleşen işler, paylaşılan değerler çerçevesinde gerçekleşir.
- b. Okul müdürü okul kültüründe temel değerleri temsil eden bir kahramandır.
- c. Okulda gerçekleşen tören, kutlama ve etkinliklerde paylaşılan ortak değerler yansıtılır,
- d. Örgütte geleneklerle, yenilikler arasında ahenkli bir uyum sağlanır.

Tüm okullarda yapılarına uygun olarak bir okul kültürü vardır. Kültürel liderliği barındırması gereken okul müdürleri oluşturacakları okul kültürlerinde öğretmen ve öğrencilerin daha uygun ortamlarda çalışmalarına imkân sağlamış olacaktır. Yapılan araştırmalar güçlü okul kültüründe başarının daha yüksek olduğunu, zayıf okul kültürlerinde ise başarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Okul kültürünü oluşturacak olan okul müdürleri kültürel bir lider olabilmelidir (Çelik, 2013: 53).

İletişimin yeterli olmadığı, değerlerin paylaşılmadığı zayıf okul örgütünde öğretmen ve öğrencilerin ortak değerler etrafında buluşması mümkün olmaz, böylece okulda değer aktarımın ve öğrenmenin gerçekleşmesi zorlaşacaktır. Okulda öğrencilerin belirli amaçlar perspektifinde gelişimlerini sağlayabilmek için paylaşılmış değerler ve tutumlardan oluşan güçlü bir okul kültürü gereklidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada mevcut durumu tespit etme amaçlandığından tarama modeline başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni olarak İstanbul ili Kadıköy, Kartal, Maltepe ve Ataşehir ilçelerindeki kamu özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Söz konusu ilçelerde görev yapan öğretmen sayısı 400 olup bu sayı araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini olarak Sekeran (2003:394) tarafından hazırlanan ve aşağıda sunulan tablodan kaç kişiye ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır.

Tablo 1. Evren-Örneklem Hesaplama Tablosu

<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	10000	370
150	108	750	254	15000	375
160	113	800	260	20000	377
170	118	850	265	30000	379
180	123	900	269	40000	380
190	127	950	274	50000	381
200	132	1000	278	75000	382
210	136	1100	285	1000000	384

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre, 400 kişilik örneklem için en az 196 kişiye ulaşmak gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında da 300 anket formu dağıtılmış ve analizler için uygun olan 298 anket ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Kullanılan anket formu 4 bölümden oluşmakta olup bunlar; Okul İklimi Ölçeği, Algılanan Liderlik Stilleri Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve demografik bilgi formudur. Demografik bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem yıl sayısı, okul müdürü ile birlikte

görev yapılan süre ve okuldaki toplam öğretmen sayısına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan üç ölçeğe ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.3.1. Algılanan Liderlik Stilleri Ölçeği

Ölçek Akan ve ark. (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 35 madde ve 3 faktör yer almaktadır (dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik). Ölçek faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları dönüşümcü liderlik için 0,960; serbest bırakıcı liderlik için 0,850 ve sürdürümcü liderlik için 0,820 olarak bulunmuştur (Akan ve ark., 2014). Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa katsayıları dönüşümcü liderlik için 0,887; serbest bırakıcı liderlik için 0,920 ve sürdürümcü liderlik için 0,854 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğe ilişkin faktörlerin yüksek güvenirlikli olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Okul İklimi Ölçeği

Ölçek Canlı (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 23 madde ve 5 faktör yer almaktadır (demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma). Ölçek faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları demokratiklik ve okula adanma için 0,908; liderlik ve etkileşim için 0,897; başarı etkenleri için 0,753; samimiyet için 0,852 ve çatışma için 0,730 bulunmuştur (Canlı, 2016). Bu araştırma çerçevesinde yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları demokratiklik ve okula adanma için 0,891; liderlik ve etkileşim için 0,906; başarı etkenleri için 0,813; samimiyet için 0,866 ve çatışma için 0,792 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğe ilişkin faktörlerin yüksek güvenirlikli olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği

Ölçek Terzi (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 29 soru ve 4 faktör yer almaktadır (destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü). Ölçek faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları destek kültürü için 0,880; başarı kültürü için 0,820; bürokratik kültür için 0,760 ve görev kültürü için 0,740 olarak bulunmuştur (Terzi, 2005). Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa katsayıları destek kültürü için 0,909; başarı kültürü için 0,851; bürokratik kültür için 0,827 ve görev kültürü

için 0,835 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğe ilişkin faktörlerin yüksek güvenilirlikli olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23.00 kullanılmıştır. Hipotezlerin sınanması sırasında öncelikli olarak değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya koyulabilmesi için korelasyon analizi yapılmış, ardından regresyona yer verilmiştir. Son olarak da ölçek faktörlerinin demografik bilgilere göre farklılaşmasını değerlendirmek üzere fark analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında hangi analiz türlerinin kullanılacağına karar vermek üzere normallik testleri yapılmış ve ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Normallik Test Sonuçları

	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Demokratiklik ve okula adanma iklimi	-,474	-,107
Liderlik ve etkileşim iklimi	-,487	-,245
Başarı etkenleri iklimi	-,703	,270
Samimiyet iklimi	-,500	,310
Çatışma iklimi	-,336	-,315
Dönüşümcü liderlik	-,448	,111
Serbest bırakıcı liderlik	-,236	,824
Sürdürümcü liderlik	-,396	,442
Destek kültürü	-,557	,819
Başarı kültürü	-,685	,618
Bürokratik kültür	,236	-,099
Görev kültürü	-,794	,997

Tabachnick vd. (2013)'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Benzer şekilde George ve Mallery (2010)'a göre ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2,0 ile -2,0 arasında bulunması verilerin normal dağılım gösterdiğini betimlemektedir. Literatürdeki bu bilgilerden yola çıkarak tüm alt ölçekler için verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda korelasyon analizi olarak Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Fark analizleri olarak ise ikili grupların karşılaştırılmasında t-test, üç ve daha fazla bağımsız grupların karşılaştırılmasında ise ANOVA ve Post Hoc testlerinden LSD Test kullanılmıştır. Elde edilen bulgular 0,95 güven aralığında, 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular betimleyici istatistikler, hipotezlerin sınanması ve fark analizleri olmak üzere üç alt başlıkta verilmiştir.

4.1. Betimleyici İstatistikler

Betimleyici istatistikler başlığı altında araştırma örnekleme ilişkin özellikler ve kullanılan ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Tablo 2’de araştırma örnekleme ilişkin özellikler görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma Örnekleminin Özellikleri

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	206	69,1
Erkek	92	30,9
Görev yapılan okul türü		
İlkokul	84	28,2
Ortaokul	118	39,6
Lise	96	32,2
Okul müdürü ile görev yapılan süre		
1-4 yıl	260	87,2
5-8 yıl	38	12,8
Mesleki kıdem		
1-5 yıl	180	60,4
6-10 yıl	56	18,8
11 yıl ve üzeri	62	20,8
Okulda görev yapan öğretmen sayısı		
1-20	34	11,4
21-40	88	29,5
41-60	106	35,6
61-80	34	11,4
81 ve üzeri	36	12,1

Katılımcıların %69,1’i kadınlardan %30,9’u erkeklerden oluşmaktadır.

Katılımcıların %28,2’si ilkokulda, %39,6’sı ortaokulda, %32,2’si lisede görev yapmaktadır.

Katılımcıların %87,2’si 1-4 yıldır, %12,8’i 5-8 yıldır okul müdürü ile görev yapmaktadır.

Katılımcıların %60,4'ü 1-5 yıllık, %18,8'i 6-10 yıllık, %20,8'i 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Katılımcıların %11,4'ünün okulunda 1-20 %29,5'inde 21-40, %35,6'sının 41-60, %11,4'ünün 61-80, %12,1'inde 81 ve daha fazla öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 4. Araştırma Ölçeklerinin Betimleyici İstatistik Tablosu

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Demokratiklik ve okula adanma iklimi	298	1,00	5,00	3,8501	,68596
Liderlik ve etkileşim iklimi	298	1,00	5,00	3,8177	,74945
Başarı etkenleri iklimi	298	1,00	5,00	3,9044	,70388
Samimiyet iklimi	298	1,00	5,00	3,6600	,74658
Çatışma iklimi	298	1,00	5,00	3,5252	,91735
Dönüşümcü liderlik	298	1,00	5,00	3,6824	,72973
Serbest bırakıcı liderlik	298	1,00	5,00	3,6686	,81816
Sürdürümcü liderlik	298	1,00	5,00	3,3154	,56277
Destek kültürü	298	1,00	5,00	3,7424	,71895
Başarı kültürü	298	1,00	5,00	3,7103	,76576
Bürokratik kültür	298	1,00	5,00	3,2677	,61988
Görev kültürü	298	1,00	5,00	3,8479	,69387

Demokratiklik ve okula adanma ikliminin ortalaması $3,85\pm 0,69$, liderlik ve etkileşim ikliminin ortalaması $3,82\pm 0,75$, başarı etkenleri ikliminin ortalaması $3,90\pm 0,70$, samimiyet ikliminin ortalaması $3,66\pm 0,75$, çatışma ikliminin ortalaması, $3,53\pm 0,92$, dönüşümcü liderliğin ortalaması $3,68\pm 0,73$, serbest bırakıcı liderliğin ortalaması $3,67\pm 0,82$, sürdürümcü liderliğin ortalaması $3,32\pm 0,56$, destek kültürünün ortalaması $3,74\pm 0,72$, başarı kültürünün ortalaması $3,71\pm 0,77$, bürokratik kültürün ortalaması $3,27\pm 0,62$, görev kültürünün ortalaması $3,85\pm 0,69$ olarak bulunmuştur.

4.2. Hipotezlerin Sınanması

Hipotezlerin sınanması için öncelikli olarak kullanılan ölçeklerin faktörleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek adına korelasyon analizi yapılmış, ardından basit doğrusal regresyona yer verilmiştir. Tablo 4'te korelasyon analizi sonuçları görülmektedir.

4.2.1. İlişki Analizleri

Tablo 5. Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Demokratiklik ve okula adanma iklimi	-	,772**	,667**	,562**	,373**	,678**	,442**	,220**	,597**	,616**	,063	,446**
2. Liderlik ve etkileşim iklimi		-	,627**	,556**	,438**	,728**	,420**	,289**	,672**	,694**	,080	,472**
3. Başarı etkenleri iklimi			-	,632**	,304**	,609**	,358**	,155**	,559**	,579**	,151**	,434**
4. Samimiyet iklimi				-	,294**	,480**	,270**	,169**	,527**	,464**	,043	,285**
5. Çatışma iklimi					-	,333**	,398**	,324**	,425**	,391**	-,071	,208**
6. Dönüşümcü liderlik						-	,512**	,311**	,677**	,698**	,185**	,578**
7. Serbest bırakıcı liderlik							-	,668**	,372**	,386**	-,134*	,258**
8. Sürdürümcü liderlik								-	,254**	,298**	-,187**	,145*
9. Destek kültürü									-	,838**	,234**	,679**
10. Başarı kültürü										-	,301**	,644**
11. Bürokratik kültür											-	,438**
12. Görev kültürü												-

** $p < 0,01$ ve * $p < 0,05$

Demokratiklik ve okula adanma iklimi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,678$). Bu ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Demokratiklik ve okula adanma iklimi ile serbest bırakıcı liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,442$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Demokratiklik ve okula adanma iklimi ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,220$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Liderlik ve etkileşim iklimi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,728$). Bu ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Liderlik ve etkileşim iklimi ile serbest bırakıcı liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,420$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Liderlik ve etkileşim iklimi ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,289$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Başarı etkenleri iklimi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,609$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Başarı etkenleri iklimi ile serbest bırakıcı liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,358$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Başarı etkenleri iklimi ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,155$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Samimiyet iklimi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,480$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Samimiyet iklimi ile serbest bırakıcı liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,270$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Samimiyet iklimi ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,169$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Çatışma iklimi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,333$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Çatışma iklimi ile serbest bırakıcı liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,398$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Çatışma iklimi ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,324$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Demokratiklik ve okula adanma iklimi ile destek kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,597$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Demokratiklik ve okula adanma iklimi ile başarı kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,616$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Demokratiklik ve okula adanma iklimi ile görev kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,446$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Liderlik ve etkileşim iklimi ile destek kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,672$). Bu ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Liderlik ve etkileşim iklimi ile başarı kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,694$). Bu ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Liderlik ve etkileşim iklimi ile görev kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,472$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Başarı etkenleri iklimi ile destek kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,559$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Başarı etkenleri iklimi ile başarı kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,579$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Başarı etkenleri iklimi ile bürokratik kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,151$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Başarı etkenleri iklimi ile görev kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,434$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Samimiyet iklimi ile destek kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,527$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Samimiyet iklimi ile başarı kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,464$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Samimiyet iklimi ile görev kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,285$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Çatışma iklimi ile destek kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,425$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Çatışma iklimi ile başarı kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,391$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Çatışma iklimi ile görev kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,208$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Dönüşümcü liderlik ile destek kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,677$). Bu ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Dönüşümcü liderlik ile başarı kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,698$). Bu ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Dönüşümcü liderlik ile bürokratik kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,185$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Dönüşümcü liderlik ile görev kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,578$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Serbest bırakıcı liderlik ile destek kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,372$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Serbest bırakıcı liderlik ile başarı kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,386$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Serbest bırakıcı liderlik ile bürokratik kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,134$). Bu ilişki negatif yönde ve düşük düzeydedir.

Serbest bırakıcı liderlik ile görev kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,258$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Sürdürümcü liderlik ile destek kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,254$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Sürdürümcü liderlik ile başarı kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,298$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Sürdürümcü liderlik ile bürokratik kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,187$). Bu ilişki negatif yönde ve düşük düzeydedir.

Sürdürümcü liderlik ile görev kültürü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,145$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

4.2.2. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Okul İklimini Yordaması

Tablo 6. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Demokratiklik Ve Okula Adanma İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
Sabit	1,547	7,746	,000			
Dönüşümcü liderlik	,572	12,388	,000	89,696	,000	,478
Serbest bırakıcı liderlik	,166	3,164	,002			
Sürdürümcü liderlik	-,125	-1,808	,072			

Okul müdürü liderlik stillerinin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($p=0,000$; $F=89,696$). Okul müdürü liderlik stilleri, demokratiklik ve okula adanma iklimi başlığına ait varyansın %47,8'ini açıklamaktadır. Yani demokratiklik ve okula adanma ikliminin %47,8'i okul müdürü liderlik stillerine bağlıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilecek olursa; dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik, demokratiklik ve okula adanma iklimi düzeyini arttırmaktadır ($\beta_1=,572$, $\beta_2=,166$). Sürdürümcü liderlik, demokratiklik ve okula adanma iklimi düzeyine etki etmemektedir ($p=,072>,050$). Bu sonuca göre okul müdürlerinin liderlik stilleri olan dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışları öğretmenleri merkeze alarak onları demokratiklik ve okula adanma iklimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgulara dayanarak kurulan H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 7. Okul Müdürü Liderlik Stillерinin Liderlik ve Etkileşim İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
Sabit	,851	4,134	,000			
Dönüşümcü liderlik	,717	15,060	,000	112,877	,000	,535
Serbest bırakıcı liderlik	,025	,459	,647			
Sürdürümcü liderlik	,071	,997	,320			

Okul müdürü liderlik stillerinin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($p=0,000$; $F=112,877$). Okul müdürü liderlik stilleri, liderlik ve etkileşim iklimi başlığına ait varyansın %53,5'ini açıklamaktadır. Yani liderlik ve etkileşim ikliminin %53,5'i okul müdürü liderlik stillerine bağlıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilecek olursa; dönüşümcü liderlik, liderlik ve etkileşim iklimi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=,717$). Serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik, liderlik ve etkileşim iklimi düzeyine etki etmemektedir ($p_1=,647$, $p_2=,320>,050$). Bu sonuca göre Süreçten daha çok düşüncelerle ilgilenen dönüşümcü liderlerlik stili liderlik ve etkileşim iklimi üzerinde olumlu etki gösterdiği görülmüştür. Söz konusu bulgulara dayanarak kurulan H_2 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 8. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Başarı Etkenleri İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
Sabit	1,914	8,582	,000			
Dönüşümcü liderlik	,551	10,694	,000	60,551	,000	,382
Serbest bırakıcı liderlik	,126	2,151	,032			
Sürdürümcü liderlik	-,152	-1,968	,056			

Okul müdürü liderlik stillerinin varyansa olan katkısı anlamlıdır (p=0,000; F=60,551). Okul müdürü liderlik stilleri, başarı etkenleri iklimi başlığına ait varyansın %38,2'sini açıklamaktadır. Yani başarı etkenleri ikliminin %38,2'si okul müdürü liderlik stillerine bağlıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilecek olursa; serbest bırakıcı liderlik ve dönüşümcü liderlik, başarı etkenleri iklimi düzeyini arttırmaktadır ($\beta_1=,551$, $\beta_2=,126$). Sürdürümcü liderlik, başarı etkenleri iklimi düzeyine etki etmemektedir (p=,056). Söz konusu bulgulara dayanarak kurulan H₃ hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 9. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Samimiyet İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
Sabit	1,793	6,795	,000			
Dönüşümcü liderlik	,474	7,776	,000	29,449	,000	,231
Serbest bırakıcı liderlik	,026	,373	,710			
Sürdürümcü liderlik	,008	,084	,933			

Okul müdürü liderlik stillerinin varyansa olan katkısı anlamlıdır (p=0,000; F=29,449). Okul müdürü liderlik stilleri, samimiyet iklimi başlığına ait varyansın %23,1'ini açıklamaktadır. Yani samimiyet ikliminin %23,1'i okul müdürü liderlik stillerine bağlıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilecek olursa; dönüşümcü liderlik, samimiyet iklimi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=,474$). Serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü

liderlik, samimiyet iklimi düzeyine etki etmemektedir ($p_1=,710$, $p_2=933>,050$). Söz konusu bulgulara dayanarak kurulan H_4 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 10. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Çatışma İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
Sabit	1,128	3,387	,001			
Dönüşümcü liderlik	,226	2,939	,004	22,750	,000	,198
Serbest bırakıcı liderlik	,257	2,927	,004			
Sürdürümcü liderlik	,188	1,627	,105			

Okul müdürü liderlik stillerinin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($p=0,000$; $F=22,750$). Okul müdürü liderlik stilleri, çatışma iklimi başlığına ait varyansın %19,8'ini açıklamaktadır. Yani çatışma ikliminin %19,8'i okul müdürü liderlik stillerine bağlıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilecek olursa; dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik, çatışma iklimi düzeyini arttırmaktadır ($\beta_1=,226$, $\beta_2=,257$). Sürdürümcü liderlik, çatışma iklimi düzeyine etki etmemektedir ($p_1=,105>050$). Söz konusu bulgulara dayanarak kurulan H_5 hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.3. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Okul Kültürünü Yordaması

Tablo 11. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Destek Kültürü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
Sabit	1,138	5,350	,000			
Dönüşümcü liderlik	,652	13,261	,000	83,742	,000	,461
Serbest bırakıcı liderlik	,001	,025	,980			
Sürdürümcü liderlik	,059	,807	,420			

Okul müdürü liderlik stillerinin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($p=0,000$; $F=83,742$). Okul müdürü liderlik stilleri, destek kültürü başlığına ait varyansın %46,1'ini açıklamaktadır. Yani destek kültürünün %46,1'i okul müdürü liderlik stillerine bağlıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilecek olursa; dönüşümcü liderlik, destek kültürü düzeyini arttırmaktadır ($\beta=,652$). Serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik, destek kültürü düzeyine etki etmemektedir ($p_1=,980$, $p_2=420>,050$). Söz konusu bulgulara dayanarak kurulan H_6 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 12. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Başarı Kültürü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
Sabit	,702	3,200	,002			
Dönüşümcü liderlik	,716	14,117	,000	95,945	,000	,495
Serbest bırakıcı liderlik	-,035	-,598	,550			
Sürdürümcü liderlik	,150	1,981	,048			

Okul müdürü liderlik stillerinin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($p=0,000$; $F=95,945$). Okul müdürü liderlik stilleri, başarı kültürü başlığına ait varyansın %49,5'ini açıklamaktadır. Yani başarı kültürünün %49,5'i okul müdürü liderlik stillerine bağlıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilecek olursa; dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik, başarı kültürü düzeyini arttırmaktadır ($\beta_1=,716$, $\beta_2=,150$). Serbest bırakıcı liderlik, başarı kültürü düzeyine etki etmemektedir ($p=550>,050$). Söz konusu bulgulara dayanarak kurulan H_7 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 13. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Bürokratik Kültür Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
Sabit	3,349	14,276	,000			
Dönüşümcü liderlik	,286	5,275	,000	13,181	,000	,119
Serbest bırakıcı liderlik	-,152	-2,457	,015			
Sürdürümcü liderlik	-,174	-2,145	,033			

Okul müdürü liderlik stillerinin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($p=0,000$; $F=13,181$). Okul müdürü liderlik stilleri, bürokratik kültürü başlığına ait varyansın %11,9'unu açıklamaktadır. Yani bürokratik kültürünün %11,9'u okul müdürü liderlik stillerine bağlıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilecek olursa; dönüşümcü liderlik, bürokratik kültürü düzeyini arttırmaktadır ($\beta=,286$). Serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik, bürokratik kültürü düzeyini azaltmaktadır ($\beta_1=-,152$, $\beta_2=-,174$). Söz konusu bulgulara dayanarak kurulan H_8 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 14. Okul Müdürü Liderlik Stillerinin Görev Kültürü Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
Sabit	1,926	8,451	,000			
Dönüşümcü liderlik	,573	10,883	,000	49,528	,000	,336
Serbest bırakıcı liderlik	-,034	-,559	,577			
Sürdürümcü liderlik	-,020	-,254	,799			

Okul müdürü liderlik stillerinin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($p=0,000$; $F=49,528$). Okul müdürü liderlik stilleri, görev kültürü başlığına ait varyansın %33,6'sını açıklamaktadır. Yani görev kültürünün %33,6'sı okul müdürü liderlik stillerine bağlıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilecek olursa; dönüşümcü liderlik, görev kültürü düzeyini arttırmaktadır ($\beta=,573$). Serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik, görev kültürü düzeyine etki etmemektedir ($p_1=577$, $p_2=799>,050$). Söz konusu bulgulara dayanarak kurulan H_9 hipotezi kabul edilmiştir.

4.3. Fark Analizleri

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklerden alınan puanların katılımcıların demografik bilgilerine göre farklılaşmaları t-test ve ANOVA analizleri ile incelenmiştir.

4.3.1. Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stillerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumu Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 15. Okul İkliminin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu

	N	X	SS	t	P
Demokratiklik ve okula adanma iklimi				3,776	,000
Kadın	206	3,9482	,65520		
Erkek	92	3,6304	,70574		
Liderlik ve etkileşim iklimi				4,368	,000
Kadın	206	3,9498	,67428		
Erkek	92	3,5217	,82513		
Başarı etkenleri iklimi				2,295	,023
Kadın	206	3,9757	,59828		
Erkek	92	3,7446	,87939		
Samimiyet iklimi				2,696	,008
Kadın	206	3,7411	,70451		
Erkek	92	3,4783	,80793		
Çatışma iklimi				3,023	,003
Kadın	206	3,6311	,86168		
Erkek	92	3,2880	,99583		

Okul İklimi Ölçeği'nin tüm faktörleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Tüm alt ölçeklerde kadınların ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre kadınlara göre demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma iklimleri daha yüksektir.

Tablo 16. Okul Müdürü Liderlik Stillерinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu

	N	X	SS	t	P
Dönüşümcü liderlik				3,071	,003
Kadın	206	3,7716	,69262		
Erkek	92	3,4828	,77394		
Serbest bırakıcı liderlik				3,152	,002
Kadın	206	3,7670	,78341		
Erkek	92	3,4484	,85508		
Sürdürümcü liderlik				4,018	,000
Kadın	206	3,4008	,52420		
Erkek	92	3,1242	,60097		

Algılanan liderlik stillerinin dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik olmak üzere tüm faktörleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Tüm değişkenler için, kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Buna göre

kadınlar liderlerinin daha dönüşümcü, daha serbest bırakıcı ve daha sürdürümcü olduğunu düşünmektedir.

Tablo 17. Okul Kültürünün Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin t-test Tablosu

	N	X	SS	t	P
Destek kültürü				2,924	,004
Kadın	206	3,8228	,66707		
Erkek	92	3,5625	,79824		
Başarı kültürü				3,774	,000
Kadın	206	3,8301	,68034		
Erkek	92	3,4420	,87512		
Bürokratik kültür				,531	,596
Kadın	206	3,2805	,61514		
Erkek	92	3,2391	,63283		
Görev kültürü				,362	,718
Kadın	206	3,8576	,71051		
Erkek	92	3,8261	,65833		

Destek kültürü ve başarı kültürü cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Her iki kültür faktöründe kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

4.3.2. Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stillerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklaşması

Tablo 17’de okul iklimine ilişkin algının görev yapılan okul türüne göre farklılaşması verilmiştir.

Tablo 18. Okul İkliminin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu

	N	X	SS	t	P	Fark
Demokratiklik ve okula adanma iklimi				4,780	,009	
İlkokul	84	3,9643	,65198			1>3
Ortaokul	118	3,9096	,67539			2>3
Lise	96	3,6771	,70122			
Liderlik ve etkileşim iklimi				1,132	,324	
İlkokul	84	3,8016	,73381			
Ortaokul	118	3,8927	,76470			
Lise	96	3,7396	,74292			
Başarı etkenleri iklimi				2,087	,126	
İlkokul	84	4,0000	,71768			
Ortaokul	118	3,9280	,67787			
Lise	96	3,7917	,71512			
Samimiyet iklimi				5,038	,007	
İlkokul	84	3,8492	,71773			1>3
Ortaokul	118	3,6554	,69448			
Lise	96	3,5000	,80058			
Çatışma iklimi				1,848	,159	
İlkokul	84	3,3631	1,11696			
Ortaokul	118	3,5975	,78721			
Lise	96	3,5781	,86322			

Demokratiklik ve okula adanma iklimi ve samimiyet iklimi görev yapılan okul türüne göre farklılaşmaktadır. Demokratiklik ve okula adanma ikliminde, ilkokulda ve ortaokulda görev yapan katılımcıların ortalaması, lisede görev yapan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Samimiyet ikliminde, ilkokulda görev yapan katılımcıların ortalaması, lisede görev yapan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 19. Okul Müdürü Liderlik Stillерinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu

	N	X	SS	t	P
Dönüşümcü liderlik				1,087	,339
İlkokul	84	3,7782	,73280		
Ortaokul	118	3,6628	,69170		
Lise	96	3,6228	,77083		
Serbest bırakıcı liderlik				1,528	,219
İlkokul	84	3,5387	,80729		
Ortaokul	118	3,7352	,72467		
Lise	96	3,7005	,92471		
Sürdürümcü liderlik				,856	,426
İlkokul	84	3,2483	,54955		
Ortaokul	118	3,3341	,54940		
Lise	96	3,3512	,59062		

Okul müdürlerinin dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stillerine yönelik algının, görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 20. Okul Kültürünün Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu

	N	X	SS	t	P	Fark
Destek kültürü				,619	,539	
İlkokul	84	3,8155	,65528			
Ortaokul	118	3,7055	,72750			
Lise	96	3,7240	,76303			
Başarı kültürü				2,990	,052	
İlkokul	84	3,8690	,55913			
Ortaokul	118	3,6921	,85391			
Lise	96	3,5938	,79096			
Bürokratik kültür				5,250	,006	
İlkokul	84	3,3042	,68170			
Ortaokul	118	3,1337	,49468			3>2
Lise	96	3,4005	,67277			
Görev kültürü				4,143	,017	
İlkokul	84	3,9802	,61898			1>2
Ortaokul	118	3,7119	,74013			3>2
Lise	96	3,8993	,67429			

Bürokratik kültür ve görev kültürü görev yapılan okul türüne göre farklılaşmaktadır. Bürokratik kültürde, lisede görev yapan katılımcıların ortalaması, ortaokulda görev yapan

katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Görev kültüründe, ilkokulda ve lisede görev yapan katılımcıların ortalaması, ortaokulda görev yapan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

4.3.3. Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stilllerinin Okul Müdürü ile Birlikte Görev Yapılan Süreye Göre Farklılaşması

Okul İkliminin Okul Müdürü İle Görev Yapılan Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul İkliminin Okul Müdürü İle Birlikte Görev Yapılan Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu

	N	X	SS	t	P
Demokratiklik ve okula adanma iklimi				1,345	,180
1-4 yıl	260	3,8705	,66772		
5-8 yıl	38	3,7105	,79571		
Liderlik ve etkileşim iklimi				1,878	,061
1-4 yıl	260	3,8487	,74577		
5-8 yıl	38	3,6053	,74980		
Başarı etkenleri iklimi				,583	,560
1-4 yıl	260	3,9135	,70554		
5-8 yıl	38	3,8421	,69850		
Samimiyet iklimi				,715	,475
1-4 yıl	260	3,6718	,74332		
5-8 yıl	38	3,5789	,77376		
Çatışma iklimi				-1,718	,087
1-4 yıl	260	3,4904	,91449		
5-8 yıl	38	3,7632	,91339		

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin faktörlerden demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma algılarının okul müdürü ile birlikte görev yapılan süreye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 22. Okul Müdürü Liderlik Stilllerinin Okul Müdürü İle Birlikte Görev Yapılan Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu

	N	X	SS	t	P
Dönüşümcü liderlik				,309	,757
1-4 yıl	260	3,6874	,71575		
5-8 yıl	38	3,6482	,82885		
Serbest bırakıcı liderlik				-,497	,620
1-4 yıl	260	3,6596	,78475		
5-8 yıl	38	3,7303	1,02853		
Sürdürümcü liderlik				1,054	,293
1-4 yıl	260	3,3286	,56662		
5-8 yıl	38	3,2256	,53414		

Okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışlarından dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderliğe yönelik öğretmen algılarının, okul müdürü ile birlikte görev yapılan süreye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir

Tablo 23. Okul Kültürünün Okul Müdürü İle Birlikte Görev Yapılan Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin t-test Tablosu

	N	X	SS	t	P
Destek kültürü				-,491	,623
1-4 yıl	260	3,7346	,70403		
5-8 yıl	38	3,7961	,82221		
Başarı kültürü				,937	,354
1-4 yıl	260	3,7295	,73529		
5-8 yıl	38	3,5789	,94974		
Bürokratik kültür				-,823	,411
1-4 yıl	260	3,2564	,63109		
5-8 yıl	38	3,3450	,53804		
Görev kültürü				-,529	,598
1-4 yıl	260	3,8397	,72060		
5-8 yıl	38	3,9035	,47558		

Okul kültürü faktörlerini oluşturan destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürüne ilişkin öğretmen algıları, okul müdürü ile birlikte görev yapılan süreye göre farklılaşmamaktadır.

4.3.4 Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stillерinin Kıdem Yılına Göre Farklılaşması

Tablo 23'te okul ikliminin kıdem yılına göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 24. Okul İkliminin Kıdem Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu

	N	X	SS	t	P
Demokratiklik ve okula adanma iklimi				5,280	,006
1-5 yıl	180	3,9519	,63336		1>2
6-10 yıl	56	3,6607	,77912		1>3
11 yıl ve üzeri	62	3,7258	,69810		
Liderlik ve etkileşim iklimi				6,219	,002
1-5 yıl	180	3,9389	,65181		1>2
6-10 yıl	56	3,6071	,97981		1>3
11 yıl ve üzeri	62	3,6559	,71535		
Başarı etkenleri iklimi				4,362	,014
1-5 yıl	180	3,9833	,60929		
6-10 yıl	56	3,6696	,83136		1>2
11 yıl ve üzeri	62	3,8871	,79403		
Samimiyet iklimi				8,693	,000
1-5 yıl	180	3,7815	,61869		1>2
6-10 yıl	56	3,3214	,95339		3>2
11 yıl ve üzeri	62	3,6129	,78741		
Çatışma iklimi				2,432	,090
1-5 yıl	180	3,6194	,87663		
6-10 yıl	56	3,3929	,95686		
11 yıl ve üzeri	62	3,3710	,97483		

Demokratiklik ve okula adanma iklimi, liderlik ve etkileşim iklimi, başarı etkenleri iklimi ve samimiyet iklimi kıdem yılına göre farklılaşmaktadır. Demokratiklik ve okula adanma ikliminde ve liderlik ve etkileşim ikliminde, 1-5 yıllık mesleki kıdemli katılımcıların ortalaması, 6-10 yıllık ve 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemli katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Başarı etkenleri ikliminde, 1-5 yıllık mesleki kıdemli katılımcıların ortalaması, 6-10 yıllık mesleki kıdemli katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Samimiyet ikliminde, 1-5 ve 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemli katılımcıların ortalaması, 6-10 yıllık mesleki kıdemli katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 25. Okul Müdürü Liderlik Stillерinin Kıdem Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu

	N	X	SS	t	P
Dönüşümcü liderlik				2,545	,080
1-5 yıl	180	3,7579	,71383		
6-10 yıl	56	3,5376	,82413		
11 yıl ve üzeri	62	3,5942	,66413		
Serbest bırakıcı liderlik				3,200	,042
1-5 yıl	180	3,7167	,76790		1>3
6-10 yıl	56	3,7679	,96160		2>3
11 yıl ve üzeri	62	3,4395	,79113		
Sürdürümcü liderlik				1,260	,285
1-5 yıl	180	3,3556	,58727		
6-10 yıl	56	3,2296	,45639		
11 yıl ve üzeri	62	3,2765	,57369		

Serbest bırakıcı liderlik kıdem yılına göre farklılaşmaktadır. 1-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdemli katılımcıların ortalaması, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemli katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 26. Okul Kültürünün Kıdem Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu

	N	X	SS	t	P
Destek kültürü				5,476	,005
1-5 yıl	180	3,8500	,60526		1>2
6-10 yıl	56	3,5313	,93214		1>3
11 yıl ve üzeri	62	3,6210	,75374		
Başarı kültürü				9,330	,000
1-5 yıl	180	3,8611	,60376		1>2
6-10 yıl	56	3,4940	1,00150		1>3
11 yıl ve üzeri	62	3,4677	,84329		
Bürokratik kültür				,933	,395
1-5 yıl	180	3,2938	,62861		
6-10 yıl	56	3,2897	,71686		
11 yıl ve üzeri	62	3,1720	,48606		
Görev kültürü				2,479	,086
1-5 yıl	180	3,9130	,67372		
6-10 yıl	56	3,6845	,75657		
11 yıl ve üzeri	62	3,8065	,67629		

Destek kültürü ve başarı kültürün kıdem yılına göre farklılaşmaktadır. İki değişkende de, 1-5 yıllık mesleki kıdemli katılımcıların ortalaması, 6-10 yıllık ve 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemli katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

4.3.5. Okul İklimi, Okul Kültürü ve Liderlik Stilllerinin Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması

Tablo 26’da okul ikliminin okulda görev yapan öğretmen sayısına göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 27. Okul İkliminin Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu

	N	X	SS	t	P	Fark
Demokratiklik ve okula adanma iklimi				5,299	,000	
1-20	34	3,7745	,79549			2>4
21-40	88	3,9091	,60061			2>5
41-60	106	4,0157	,61658			3>4
61-80	34	3,6176	,75604			3>5
81 ve üzeri	36	3,5093	,74210			
Liderlik ve etkileşim iklimi				3,089	,016	
1-20	34	3,8235	,75983			
21-40	88	3,8182	,63810			3>4
41-60	106	3,9748	,73058			3>5
61-80	34	3,5490	1,00632			
81 ve üzeri	36	3,6019	,67879			
Başarı etkenleri iklimi				2,608	,036	
1-20	34	4,0294	,66789			
21-40	88	3,9830	,66176			1>5
41-60	106	3,9481	,68026			2>5
61-80	34	3,7353	,92716			3>5
81 ve üzeri	36	3,6250	,59312			
Samimiyet iklimi				1,869	,116	
1-20	34	3,5490	,63502			
21-40	88	3,6212	,72394			
41-60	106	3,8113	,68702			
61-80	34	3,5490	1,06326			
81 ve üzeri	36	3,5185	,66878			
Çatışma iklimi				4,592	,001	
1-20	34	3,7059	1,12221			1>4
21-40	88	3,6250	,81913			2>4
41-60	106	3,6085	,80845			3>4
61-80	34	2,9412	1,19510			5>4
81 ve üzeri	36	3,4167	,74642			

Demokratiklik ve okula adanma iklimi, liderlik ve etkileşim iklimi, başarı etkenleri iklimi ve çatışma iklimi okulda görev yapan öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır. Demokratiklik ve okula adanma ikliminde, okullarında 21-40 ve 41-60 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamaları, okullarında 61-80 ve 81 ve üzeri öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Liderlik ve etkileşim ikliminde, okullarında 41-60 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamaları, okullarında 61-80 ve 81 ve üzeri öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Başarı etkenleri ikliminde, okullarında 1-20, 21-40 ve 41-60 öğretmen çalışan katılımcıların ortalaması, 81 ve üzeri öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Çatışma ikliminde, okullarında 1-20, 21-40, 41-60 ve 81 ve üzeri öğretmen çalışan katılımcıların ortalaması, 61-80 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 28. Okul Müdürü Liderlik Stillерinin Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu

	N	X	SS	t	P	Fark
Dönüşümcü liderlik				4,445	,002	
1-20	34	3,8173	,92914			1>4
21-40	88	3,6567	,64618			1>5
41-60	106	3,8461	,67829			3>4
61-80	34	3,3901	,85025			3>5
81 ve üzeri	36	3,4123	,58857			
Serbest bırakıcı liderlik				2,987	,019	
1-20	34	3,7941	1,02335			
21-40	88	3,7841	,75399			1>4
41-60	106	3,7099	,76872			2>4
61-80	34	3,2868	,90951			3>4
81 ve üzeri	36	3,5069	,71022			
Sürdürümcü liderlik				2,569	,038	
1-20	34	3,2521	,62820			
21-40	88	3,4578	,49825			2>3
41-60	106	3,2453	,54523			2>4
61-80	34	3,1765	,75188			
81 ve üzeri	36	3,3651	,42713			

Tüm liderlik stillerine yönelik öğretmen algısı okulda görev yapan öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır. Dönüşümcü liderlikte, okullarında 1-20 ve 41-60 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamaları, okullarında 61-80 ve 81 ve üzeri öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Serbest bırakıcı liderlikte, okullarında 1-20, 21-

40 ve 41-60 öğretmen çalışan katılımcıların ortalaması, 61-80 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Sürdürücü liderlikte, okullarında 21-40 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamaları, okullarında 41-60 ve 61-80 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 29. Okul Kültürünün Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklaşmasına İlişkin ANOVA Tablosu

	N	X	SS	t	P	Fark
Destek kültürü				3,074	,017	
1-20	34	3,8603	,61681			1>4
21-40	88	3,8153	,62829			1>5
41-60	106	3,8137	,74866		3>4	2>4
61-80	34	3,4485	,94153		3>5	2>5
81 ve üzeri	36	3,5208	,59349			
Başarı kültürü				3,028	,018	
1-20	34	4,0000	,51900			
21-40	88	3,7424	,63774			1>4
41-60	106	3,7453	,81429			1>5
61-80	34	3,4706	,91973			
81 ve üzeri	36	3,4815	,85243			
Bürokratik kültür				2,874	,023	
1-20	34	3,5098	,62980			
21-40	88	3,2020	,50611			1>2
41-60	106	3,3375	,65742			1>4
61-80	34	3,1046	,73037			1>5
81 ve üzeri	36	3,1481	,57213			
Görev kültürü				2,428	,048	
1-20	34	4,0980	,64630			
21-40	88	3,8333	,53725			1>4
41-60	106	3,8962	,75258			1>5
61-80	34	3,6569	,91466			
81 ve üzeri	36	3,6852	,59599			

Örgüt kültürüne yönelik algıya ilişkin tüm faktörler, okulda görev yapan öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır. Destek kültüründe, okullarında 1-20, 21-40 ve 41-60 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamaları, okullarında 61-80 ve 81 ve üzeri öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Başarı kültüründe ve görev kültüründe, okullarında 1-20 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamaları, okullarında 61-80 ve 81 ve üzeri öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Bürokratik kültürde, okullarında 1-20 öğretmen çalışan katılımcıların ortalamaları,

okullarında 21-40, 61-80 ve 81 ve üzeri öğretmen çalışan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.



BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma, özel eğitim okulları müdürlerinin sergilediği liderlik stillerinin öğretmen algılarına belirlenmesi ve bu liderlik davranışlarının okul iklimine ve kültürüne etkisinin ortaya koyulması amacı ile yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde 292 özel eğitim öğretmenine Algılanan Liderlik Stilleri Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlikleri, demokratiklik ve okula adanma iklimi düzeyini arttırmaktadır.
- Dönüşümcü liderlik, liderlik ve etkileşim iklimi düzeyini arttırmaktadır.
- Serbest bırakıcı ve dönüşümcü liderlik, başarı etkenleri iklimini arttırmaktadır.
- Dönüşümcü liderlik samimiyet iklimini arttırmaktadır.
- Dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik, çatışma iklimi düzeyini arttırmaktadır.
- Dönüşümcü liderlik, destek kültürü düzeyini arttırmaktadır.
- Dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik, başarı kültürü düzeyini arttırmaktadır.
- Dönüşümcü liderlik bürokratik okul kültürü düzeyini artırırken, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik azaltmaktadır.
- Dönüşümcü liderlik, görev kültürü düzeyini arttırmaktadır.
- Algılanan liderlik stilleri ve örgüt ikliminin tüm faktörleri ile destek kültürü ve başarı kültürü cinsiyete göre farklılaşmaktadır.
- Demokratiklik ve okula adanma iklimi, samimiyet iklimi, bürokratik kültür ve görev kültürü öğretmenlerin görev yaptığı okul kültürüne göre farklılaşmaktadır.
- Serbest bırakıcı liderlik, demokratiklik ve okula adanma iklimi, liderlik ve etkileşim iklimi, başarı etkenleri iklimi, samimiyet iklimi, destek kültürü ve başarı kültürü kıdeme göre farklılaşmaktadır.

- algılanan liderlik stilleri ve örgüt kültürünün tüm faktörleri ile birlikte, demokratiklik ve okula adanma iklimi, liderlik ve etkileşim iklimi, başarı etkenleri iklimi ve çatışma iklimi okulda görev yapan öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır.

5.2. Tartışma

1980'li yıllar boyunca okul yönetimi üzerine artan ilgiye paralel olarak, günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde de önemli değişimler ortaya çıkmıştır. Okul yöneticisi, dönün “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren, geleneksel, otokratik”, okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağını farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Okul müdürü, okulunun misyonu, vizyonunu ve stratejik hedeflerini belirleyerek, okulda işbirliği ortamını ve yönetim anlayışını geliştirmeli, ayrıca bunlara okulca ulaşabilmek için “nasıl davranılması gerektiği” nin hesabını yapmalı ve okul iklimini buna göre oluşturmalıdır (Yavuz, 2006: 659).

Son yıllarda, okul yöneticilerinde eğitim yöneticiliğinden, eğitim liderliğine doğru bir geçiş ve eğilim bulunmaktadır. Okul yöneticileri sadece okullarındaki teknik konularla ilgilenip, çeşitli bürokratik yönetim süreçlerini uygulayan ve mevcut olanı koruyan bir anlayıştan uzaklaşarak, okullarını daha etkili yönetmek amacıyla, okulun başarısı için değişimi hedefleyen ve bunu yaparken de okul toplumundaki bireyleri etkileme yöntemiyle yönlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Bunu başarmak için geleneksel yönetici profilinden, eğitim liderine doğru bir geçiş yapmaları gerekmektedir. Okul yöneticisi, okulunda çağın gereklerine uygun dönüşümü sağlamak için öncelikli olarak kendisinin değişmesi gerektiğini ve bu değişimi çevresine göstermek zorunda olduğunun farkında olmalıdır (Arslan ve Beytekin, 2004).

Okul müdürünün liderlik davranışları okul ikliminin şekillenmesinde etkilidir. Okul müdürünün liderlik davranışları okuldaki havayı belirler. Bu atmosfer de 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.

Birçok yazara göre okul iklimi, liderlerin örgütsel hedefleri başarmak için liderler tarafından yönetilen önemli bir değişkendir (Yavuz, 2006: 659). Bir okulun etkili olabilmesi için olumlu bir iklime sahip olması gerekir. Uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul müdürünün liderlik davranışları arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin gelişimi ve akademik başarıları okul iklimine bağlıdır. Pozitif iklimi sahip okullarda etkili iletişim, karar verme sürecine katılım, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici arasında kişiler arası iletişimi geliştirme olmalıdır (Çetin, 2004: 29). Okul müdürü, okul iklimini geliştirme sorumluluğuna sahiptir. Okul iklimini geliştirmek için iletişime önem vermeli ve öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel arasında iletişim çemberi oluşturmada liderlik etmelidir. Okul ikliminin olumlu olması okulun etkililiğini ve öğrenci başarısını artırmaktadır. Bu durum da okul müdürünün sergileyeceği liderlik davranışları ile doğrudan ilişkilidir.

Bu doğrultuda araştırmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin, okul iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, özel eğitim müdürlerinin dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlikleri, demokratiklik ve okula adanma iklimi düzeyini arttırmaktadır. Literatürde doğrudan liderlik ve okula adanma iklimi arasındaki ilişkiyi gösteren bir araştırma bulunmamakla birlikte Ayık ve Şayir (2014) destekleyici öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin desteklenmesi, geliştirilmesi ve okul amaçlarının birlikte şekillendirilmesini artırdığını, emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışlarının ise azalttığını belirtmiştir. Bir diğer araştırmada ise öğretmenlere koçluk yapma, onların mesleki gelişimine odaklanma ve okula adanmışlık çerçevesinde şekillenen okul iklimi, müdürlerin destekleyici, yönlendirici ve samimi liderlik rolleri ile artmaktadır. Bu bulgular çerçevesinde araştırmamızın sonucunun alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, dönüşümcü liderlik, liderlik ve etkileşim iklimi düzeyini arttırmaktadır. Okullarda müdürlerin dönüşüm odaklı rol benimsemeleri onların öğretmen ve öğrencilerin de içinde yer aldığı okul ikliminin etkileşim ve lider odaklı bir kimliğe bürünmesini sağlamaktadır. Bu sonuç Kelley vd. (2005) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Özel eğitim okulları ikliminin bir diğer unsuru olan başarı etkenleri, serbest bırakıcı ve dönüşümcü liderlik özellikleri tarafından artırılmaktadır. Bu bulgumuza dayanarak okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde baskıcı bir yönetim şekli belirlemek yerine, onları belirli kurallar çerçevesinde serbest bırakan ve sadece gerekli olan anlarda müdahalelerde bulunan, değişime dönüşüme açık fikirlerin dile getirilmesine ve bunların uygulamalara yansımaya izin veren bir rol edinmesi okulda başarılı bir iklimin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Alan yazında doğrudan başarı etkenlerinin liderlik özellikleri tarafından yordanmasını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Kelley vd. (2005) araştırmasında okul müdürlerinin ve öğretmenlerin serbest bırakıcı kimliğe sahip olduğu ve öğrencilerin görüşlerinin alınarak sürekli iyileştirmelerin yapıldığı okullarda başarı oranının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Müdürler, öğretmenler ve öğrenciler birlikte hem okul iklimini oluşturan hem de bundan etkilenen paydaşlar olarak değerlendirildiğinde, araştırmamızın bulgusunun alan yazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre okul müdürlerinin dönüşümcü lider davranışları, samimiyet iklimini artırmaktadır. Buna göre dönüşümcü liderlerin sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler yerine davranışları ile öğretmenlere belirli düşünceleri aşıladığında, öğretmenlerin girişimciliğine destek verip kendilerini geliştirmeye uygun bir iklim oluşturduklarında ve tüm bunları yüksek bir enerji ile öğretmenlere aktardıklarında samimiyet iklimi artmaktadır. Bu bulgumuz Sagnak (2010)'un bulguları ile örtüşmektedir.

Okul müdürlerinin ortaya koyduğu dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik özelliklerinin yanında bazı olumsuz özelliklerinin de bulunduğu geçmiş araştırmalarda belirtilmiştir (Sun vd., 2018). Bu olumsuzlukların başında dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderliğin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan çok sessizliğin bir çatışma ortamı yaratması gelmektedir (Allen vd., 2015). Öğretmenler liderleri tarafından serbest bırakıldığında görevlerinin sınırlarından uzaklaşabilir ve hem diğer öğretmenler hem de yöneticileri ile çatışma yaşayabilir. Bu durum öğretmenlerin performansının düşmesine sebebiyet vereceği gibi, öğrenci başarısını da olumsuz etkileyecektir. Bu bilgilere dayanarak araştırmamız sonucunda elde ettiğimiz dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderliğin çatışma iklimi düzeyini artırması bulgumuzun alan yazın ile paralellik teşkil ettiğini söyleyebiliriz.

Okul müdürlerinin liderlik stillerinin etkileşim içerisinde olduğu bir diğer konu da okul kültürüdür. Kültür ve liderlik arasındaki ilişki konusunda uzun zamandır var olan bir tartışma

vardır. Liderler mi kültürü şekillendirir yoksa kültür mü onları şekillendirir? Zamanla bir örgüt farklı inançlar, değerler ve adetler geliştirir. Sembollerin önemini anlayan ve ruhu canlandırmayı bilen yöneticiler -kültürel örüntülerin piyasadaki sorunlarla ilişkilendirildiği sürece- daha bağlı ve etkili örgütler ortaya çıkartabilir (Bolman ve Deal, 2013: 300). Şüphesiz, kültür olumsuz bir güç olabilir. Fakat liderler kültürün nasıl oluşturulabileceğini ve yaşatılabileceğini göstermektedir.

Bolman ve Deal (2013: 300)'a göre kültür ve liderlik, liderlerin grupları ve örgütleri oluşturacakları sırada önce kültürü yarattıkları, aynı paranın iki yüzü gibidir. Bir kere kültür var olduğunda kimin lider olabileceği ya da olamayacağını gösteren liderlik ölçütleri de tanımlanmış olur. Liderler için son nokta içinde bulunduğu kültürün farkına varamama ve bu kültür tarafından yönetilmektir. Kültürel olarak anlaşılma hepimizin arzu ettiği bir durumdur ama liderlik etmek isteyen liderler için zorunludur.

Bruhn (2001: 150) bir örgütü sağlıklı yapan temel özellikleri belirtmiştir. Liderlik ve örgütsel kültür örgütsel sağlığa ulaşmada önemli bir rol üstlenmektedir ve karşılıklı etkileşim içindedirler. Örgütsel kültür liderlik davranışlarını etkilemekte ve bu da üyelerin davranışlarına yansımaktadır. Bu etkileşim sağlıklı olduğunda örgütsel kültürde değerler, beklentiler, misyon, iletişim, paylaşılan bilgi ve amaçlar açık hale gelmekte, bireyler birbiriyle tartışabilmekte ve birbirlerine saygı duymaktadırlar. Lider ise katılımcı yönetim, tüm seviyedeki girdilerin araştırılması, yetki devrinin sorumlulukla yapılması, başarısızlığa tolerans gösterme, değişimi başlatma ve yönetme, yaratıcılık ve yenileşmeyi destekleme, çatışmayı yönetebilme ve objektif değerlendirme davranışlarıyla hem örgüt kültürünü buradan da çalışanların davranışlarını etkilemektedir.

Okul liderliği karmaşık bir durum göstermektedir. Anne, babalar, öğretmenler, öğrenciler, örgütsel bütünlük ve davranışlarda temel ilkeler seti oluşturmak zorundadırlar” demektedir. Liderler bu örgütsel zorlukları örgütsel kültürün varsayımlarıyla; değerlerle, normlarla, hikayelerle, ritüellerle, seramonilerle aşabilirler. Başarılı liderler okulun ortak değerler, idealler, ilkeler ve inançlar setini okul personeline aşılar. Çetin (2004:30) "okul kültürünü yerleştirmek okul yöneticisinin görevidir” demektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmamızın bir diğer basamağında okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü üzerindeki etkisini araştırdık.

Elde ettiğimiz sonuçlara göre dönüşümcü liderlik, destek kültürü düzeyini arttırmaktadır. Dönüşümcü liderliğin odak noktasında diğer örgüt üyelerin entelektüel uyarımı çerçevesinde grupta bir vizyon ve misyon bilinci oluşturarak, üyelerin amaçlara yönelik ilgilerinin artması yer almaktadır. Bununla birlikte dönüşümcü liderler üyelerin var olan bir eğilimini, ihtiyacını fark ederek bu ihtiyacı üyeyi güdülemek için kullanır, üyenin ihtiyaç ve isteklerine hitap ederek onun harekete geçmesini sağlar (Kim ve Yoon, 2015). Tüm bu olgular aslında bir destek kültürünün yaratıldığına göstergesidir (Quin vd., 2015). Bu yönü ile araştırmamızın bulgusu alan yazın ile örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik, başarı kültürü düzeyini arttırmaktadır. Buna göre üyelerin ihtiyaç ve beklentilerini tespit ederek, bu doğrultuda hareket eden, üyelerinin talep ve görüşleri doğrultusunda örgütü şekillendiren ve bu dönüşümü sürekli hale getiren müdürlerin bulunduğu okullarda başarı kültürü hakim olacaktır. Bu bulgumuz Day ve Sammons (2016)'nın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmamızda liderliğin etkisinin değerlendirildiği bir diğer okul kültürü ögesi de bürokrasidir. Sonuçlarımıza göre dönüşümcü liderlik bürokratik okul kültürü düzeyini artırırken, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik azaltmaktadır. Müdür-öğretmen etkileşimlerinin yeterli olmadığı, daha çok otokratik yaklaşımların sergilendiği okul ortamlarında bürokrasinin hakim olması beklenen bir durumdur. Ancak okul müdürleri öğretmenleri kurallar çerçevesinde serbest bırakır, onları hizmetle ödülün karşılıklı değişimine dayanan bir sisteme yönlendirmek sureti ile bürokratik ortamı azaltacaktır (Şahin, 2005).

Bir diğer araştırma bulgumuza göre dönüşümcü liderlik, görev kültürü düzeyini arttırmaktadır. Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) tanımladığı görev kültüründe ilgi noktası, örgütsel amaçlar olup bu tip kültüre sahip örgütler iş merkezli örgütler olarak nitelendirilmektedir. Örgütte hemen her şey amaçlara yöneliktir ve bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön plandadır. Bu noktada liderlerin üyeleri örgütsel amaçları benimsemeye yönlendirmesi gerekmektedir. Serbest bırakıcı ve dönüşümcü lider kimliklerinin bulunduğu örgütlerde görev kültürü daha etkin olmaktadır (Terzi, 2005). Bu noktadan hareketle bulgumuzun alan yazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Liderlik stilleri, okul iklimi ve okul kültürünün katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşmasını belirlemek üzere fark analizleri yapılmıştır. Buna göre liderlik stillerinden dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik özelliklerine ilişkin algı cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bununla birlikte örgüt ikliminin tüm faktörleri ile destek ve başarı kültüründe de tüm boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmalar görülmüştür. Liderlik, iklim ve kültür değişkenlerinin tümünde kadınların ortalaması erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum ülkemiz çalışma hayatında kadınların cinsiyet rollerinin örgüt psikolojisi üzerinde doğrudan etki yaratması ve buna bağlı olarak kadınların örgüte ilişkin özelliklerde erkeklere oranlar daha yüksek algıya sahip olması ile açıklanabilir (Tsui vd., 2007).

Bir diğer bulgumuza göre demokratiklik ve okula adanma iklimi, samimiyet iklimi, bürokratik kültür ve görev kültürü öğretmenlerin görev yaptığı okul kültürüne göre farklılaşmaktadır. İlköğretim okullarında göre yapan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma iklimi, samimiyet iklimi ve görev kültürüne ilişkin algıları diğerlerinden yüksektir. Bürokratik kültürde ise lisede göre yapan öğretmenlerin algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun çalışılan öğrenci grubunun içinde bulunduğu psikolojik ve fizyolojik özellikler çerçevesinde şekillenmesine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem yılları da onların örgüte ilişkin psikolojisini şekillendiren faktörlerdendir (Taşdan ve Tiryaki, 2010). Buna bağlı olarak araştırmamızda öğretmenlerin liderlik, iklim ve kültüre yönelik algılarının kıdem yılına göre farklılaşmalarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, serbest bırakıcı liderlik, demokratiklik ve okula adanma iklimi, liderlik ve etkileşim iklimi, başarı etkenleri iklimi, samimiyet iklimi, destek kültürü ve başarı kültürü kıdeme göre farklılaşmaktadır. Genel olarak kıdem yılı düşük olanların ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre okulda görev yapan öğretmen sayısına göre algılanan liderlik stilleri ve örgüt kültürünün tüm faktörleri ile birlikte, demokratiklik ve okula adanma iklimi, liderlik ve etkileşim iklimi, başarı etkenleri iklimi ve çatışma iklimi farklılaşmaktadır. Öğretmen sayısının görece az olduğu grupların ortalaması daha yüksektir. Bu durum öğretmen sayısının daha az olmasına bağlı olarak öğretmen-okul ve öğretmen-müdür etkileşimlerinin daha etkin olması ile açıklanabilir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Araştırmada okul müdürlerinin sergilediği liderlik stillerinin hem okul kültürü hem de okul iklimi üzerinde yüksek etkiye sahip olduğu görülmüştür. Özellikle dönüşümcü liderliğin etkisi dikkat çekicidir. Bu noktada müdürlerin liderlik davranışlarını sergilerken baskıdan uzak bir anlayış benimsemesi, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini doğru analiz ederek onlara gereken desteği sağlaması önerilmektedir. Özel eğitim okullarının öğrenci profilinden kaynaklanan öğretmenlik hayatına ilişkin güçlükleri göz önünde bulundurarak hareket edilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu amaçla hizmet içi eğitimlerle çerçevelere ilişkin farkındalıkları ve nasıl hayata geçirebilecekleri anlatılmalıdır.
- Öğretmenlerin liderlik, kültür ve iklime yönelik algılarının cinisyete göre farklılaşıyor ve kadınların erkeklere oranla daha yüksek ortalamaya sahip olması, müdürlerin okulda daha eşitlikçi bir tutum sergilemesi gerektiğine çok önemli bir işrettir. Müdürlerin farklılıkları bir dezavantaj değil bir zenginlik olarak algılamaları gerekmektedir. Bu konuda da geleneksel algı kalıplarından kurtulmalarını sağlayacak farkındalık oluşturacak eğitim programları düzenlenmelidir.
- Bu araştırma İstanbul ili Kadıköy, Kartal, Maltepe ve Ataşehir ilçelerindeki özel eğitim okullarında görev yapan 292 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda daha büyük örneklemeler ile çalışılması önerilmektedir. Bununla birlikte sonraki araştırmalarda özel eğitim okulları ve diğer okullar arasında karşılaştırma yapılması; liderlik, iklim ve kültüre ilişkin bulguların daha genellenebilir olmasını sağlayacaktır.
- Araştırmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve okul iklimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Alan yazında liderlik-kültür ve liderlik-iklim ilişkilerinin çift yönlü olduğu bilgisinden yola çıkarak sonraki araştırmalarda liderlik davranışının oluşmasında kültür ve iklimin etkisi araştırılabilir. Bununla birlikte liderlik, iklim ve kültürün çalışanların performans, verimlilik ve motivasyonuna etkisine bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yağın, S. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algularına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, B. (1997) *Kurum Kültürü Ve Örgütsel İletişim*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Anderson, C.S. (1982). The Search For School Climate: A Review Of The Research. *Review of the Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Argyris C., Schön D.A. (1996). *Organizational Learning II*. Addison-Wesley Pub. Com. New York, USA.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Aslan, A. (2003). Eşitsizliğin Teorik Temelleri: Elit Teorisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi*(6) 2003 / 2 : 115-135
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt Kültürü ve İklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.
- Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 49(49).

- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul. Okul Geliştirme-Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stodgill's handbook of leadership: Theory, research & managerial applications*. (3rd ed.). New York: Free Press.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behaviour: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4, 259-301.
- Blake, R.R., Mouton, J. S. (1978). *The New Managerial Grid*. Gulf Publishing Company.
- Bowditch, J. L., Buono, A. F. (2001). *A Primes On Organizational Behavior*. (Fifth Edition) John Wiley & Sons, New York.
- Bryman, A. (1986). *Leadership and organizations*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 7186.
- Buluç, B. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulamalar (S. Özdemir, Ed.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem.

- Byfield, F. (2007). *Distributive Leadership: Perceptions of Elementary Principals and Teacher Leaders on Sharing Leadership Responsibilities to Support Student Achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation), University of La Verne, California.
- Cameron, K. S. ve Quinn R. E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture Based on the Competing Values Framework* Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint
- Canslı, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Çelik, C., Sünbül, Ö. (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması, Süleyman Demirel Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı:3 Ss.49-66.
- Çelik, V. (2002) *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelikten, M. (2006). *Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri*. *Eğitim ve Bilim*, 31(140).
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın.
- Coşkun, B. (2010), *Yönetim ve Organizasyon Alanında Seçilmiş Bazı Konuların Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Daft, R.L. (2006). *New Era of Management*. Student Edition. Ohio: Thomson Corporation
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.

- Demirtaş, H. (1997). *Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Denison, D.R. (1996). What Is The Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point Of View On a Decade Of Paradigm Wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Eisenbeiss, S. A., van Knippenberg, D., & Boerner, S. (2008). Transformational leadership and team innovation: integrating team climate principles. *Journal of applied psychology*, 93(6), 1438.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve psikolojisi*. (12. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Fiedler, F. E., Mahar, L. (1979). The effectiveness of contingency model training: A review of the validation of leader match. *Personnel Psychology*, 32(1), 4562.
- Findley B. and Findley D. (1992) Effective Schools: *The Role Of Principal Contemporary Education*. 63(2), 100-104.
- Göldağ B. (2015). *Orta Öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. & Gottfredson, N.C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results From a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 42(4), 412-444.
- Gregory, A., Henry, D. B., Schoeny, M. E. & The Metropolitan Area Child Study Research Group (2007). School Climate and Implementation of a Preventive Intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40(3/4), 250-260.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147- 159.

- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(1), 531-548.
- Handy, C.B. (1981). *Understanding organization*. Aylesbury: Hazell Watson Ltd.
- Harrison, R.(1972). *Understanding your organization's character*. Harvard Business Review. May-June,119-128.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- House, R. J. (1996, Fall). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and are formulated theory. *Leadership Quarterly*, 323-353.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*.7. basımdan çeviri,Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W.K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education (Second edition)* (ss.2121-2124). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W.K., Smith, P.A. & Sweetland, S.R. (2002). The Development of the Organizational Climate İndex for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W.K., Tarter, C. J. & Bliss, J.R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. http://www.wavnekhov.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf adresinden 20 Nisan 2018 tarihinden alınmıştır.
- Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E.(1990). Enhancing the School Climate: New Opportunities for the Counselor. *School Counselor*, 38 (1),2.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağitim.

- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education-Indianapolis Then Chula Vista-*, 126(1), 17.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *EDUCATION-INDIANAPOLIS THEN CHULA VISTA-*, 126(1), 17.
- Kim, S., & Yoon, G. (2015). An Innovation-Driven Culture in Local Government: Do Senior Manager's Transformational Leadership and the Climate for Creativity Matter?. *Public Personnel Management*, 44(2), 147-168.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Basım, İstanbul, 8. Basım
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Sayı 53, ss: 75-98
- Kozlu, C. (1986). *Kurumsal Kültür*. İstanbul: Bilkom Yayınları.
- Kuşçu, P. (2011), *Örgüt Kültürü ve İş yeri Zorbalığı: Işkur ve ORS Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Lipham, J.(1963). *Learned and Administration.*, Chicago.
- Lunenburg F.C., Ornstein A.C. (1996). *Educational Administration Concepts and Practice.*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Maloy, R.W. & Seldin C.A. (1983). School Climate and School Effectiveness: Summary of Teacher, Student and Parent Attitudes in One Rural Community. *Research in Rural Education*, 2(2), 65-67.
- Manz, C. C., Sims, H. P. (2001). *The New SuperLeadership: Leading others to lead themselves*. Berrett- Koehler Publishing Inc. San Fransisco,CA.

- Manz, C. C., Neck, C. P. (1996). Beyond traditional educating: facilitating power-point learning through SuperLeadership. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 11 Iss: 2 pp. 22 - 30.
- Mcevan, E. (1994) *Steps To Effective Instructional Leadership*, USA: Scholastic Inc.
- Moran, E.T. & Volkwein, J.F. (1992). The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate. *Human Relations*, 45(1), 19-48.
- Murphy, J. (1998). What's Ahead For Tomorrow's Principals. *Principal Magazine*, September.
- Oshagbemi, T., Ocholi, S. A. (2005). "Leadership Styles and Behaviour Profiles of Managers", *Journal of Management Development*, 25(8), 748-762.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- Özden, Y. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Öztür M. & Zembat, R. (2015). Okul Öncesi Yöneticilerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 455-467.
- Pehlivan, İ. (2001). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi*, 26(4).
- Quin, J. L., Deris, A. R., Bischoff, G., & Johnson, J. T. (2015). The correlation between leadership, culture, and student achievement. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(2), 55.
- Redman, T., Wilkinson, A. (2006). *Contemporary Human Resources Management.*, 2'nd Ed., Prentice Hall, Essex.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2005), *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

- Sagnak, M. (2010). The Relationship between Transformational School Leadership and Ethical Climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 1135-1152.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135).
- Saphier, J. and King M. (1985). Good Seeds Grow in Strong Culture. *Educational Leadership*. 42(6), 67-74.
- Savaş, A. C. ve Demirkol, A.Y. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 259-272.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G. ve Osborn, R.N. (1995). *Basic Organizational Behaviour*. John Wiley And Sons Inc. New York.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personal Psychology* 28, 447-479.
- Senge, P. (1996). *Beşinci Disiplin* . (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan), İstanbul, YKY.
- Seymen, A.O. (2008), *Örgütsel Bağlılığı etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine bir Araştırma*, Ankara: Detay yayıncılık.
- Şimşek, H. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi: Kuram, İlkeler, Uygulamalar*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Şimşek, N., Fidan, M. (2005). *Kurum Kültürü ve Liderlik*, Sebat ofset Matbaacılık, Konya.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul Müdürlerinin iletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 1620.
- Şirin, F. (2012). Okul ve özellikleri. İçinde S. Özdemir, (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss. 49-77). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 732
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. (2. Basım). Anara: PegemA Yayıncılık.

- Smith, W. F., Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*. Edwards Brothers Inc.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in School: Reflections and Empirical Evidence. *School Leadership and Management*, 22(1) s. 73-91
- Sun, J. P., Zhang, X., & Chen, X. (2018). Transformational Leadership in Chinese Schools: An Analysis from the Perspective of the Confucian Idea of Transformation. In *Indigenous Philosophies of Education Around the World* (pp. 111-132). Routledge.
- Tanrıoğen, Z. M. (2009). *Okul Yönetiminde Yeni Bir Anlayış: Dağıtıcı Liderlik*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiriler Kitabı
- Taşcıoğlu, H. (2010). *Örgüt Kültürünün Örgütsel Adalet Etkisi: Bir Örnek Olay*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Taşdan, M., & Tiryaki, E. (2010). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Terzi, A. R. (2000), *Örgüt Kültürü*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomas, A.R. (1976). Organizational Climate Of Schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Tiktaş, G. (2012) *.Örgüt Kültürü, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Sessizlik ilişkisine Yönelik Bir İnceleme* Dokuz Eylül Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:12, Sayı:1, Sayfa: 185-202.
- Tsui, A. S., Nifadkar, S. S., & Ou, A. Y. (2007). Cross-national, cross-cultural organizational behavior research: Advances, gaps, and recommendations. *Journal of management*, 33(3), 426-478.

- Tutar, H. (2013), *Davranış Bilimleri Kavramlar ve Kuramlar*, Birinci Baskı, Ankara, Ocak.
- Van Horn, M.L. (2003). Assessing the Unit of Measurement for School Climate Through Psychometric and Outcome Analyses of the School Climate Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 1002-1019
- Varol, M. (1993). *Halkla İlişkiler Açısından Örgüt Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları. No:2
- Vural, B. A. (2003). *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657670.

EKLER

1. Anket Formu

Sayın öğretmenim,

Bu veri toplama aracı özel eğitim okullarındaki okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla düzenlenen veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okulunuzun iklimi belirlemeye yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. İkinci bölümde okul müdürünüzün liderlik stilini belirlemeye yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde okulunuzun kültürünü belirlemeye yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Dördüncü bölümde, araştırmada kullanılmak üzere bazı kişisel bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak okulunuzda var olan duruma uygun seçeneği işaretleyiniz. **Formun hiçbir yerine adınızı yazmamanız gerekmektedir. Lütfen tüm maddeleri doldurunuz.** Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, veri toplama aracında yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Adem Boyraz

Danışman: Prof. Dr. Suat Anar

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

I. BÖLÜM: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ						
Lütfen aşağıdaki sorulara sizin için en uygun olan yanıtı veriniz.		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	1	2	3	4	5
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1	2	3	4	5
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	1	2	3	4	5
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1	2	3	4	5
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	1	2	3	4	5
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula İlişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	1	2	3	4	5
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	1	2	3	4	5
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	1	2	3	4	5
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	1	2	3	4	5
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	1	2	3	4	5
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	1	2	3	4	5
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	1	2	3	4	5
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	1	2	3	4	5
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	1	2	3	4	5
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	1	2	3	4	5
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	1	2	3	4	5
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	1	2	3	4	5
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	1	2	3	4	5
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	1	2	3	4	5
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	1	2	3	4	5
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	1	2	3	4	5

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

III. BÖLÜM: OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ						
Ölçekte yer alan ifadelerin çalıştığımız okulu ne ölçüde tanımladığını 1 ile 5 arasındaki rakamlardan birini daire içine alarak belirtiniz.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Bu okulda,						
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	1	2	3	4	5
2	Diğer okullardan daha “iyi” olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4	5
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	1	2	3	4	5
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4	5
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4	5
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar birbirini sever.	1	2	3	4	5
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4	5
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4	5
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4	5
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4	5
12	Hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4	5
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4	5
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır	1	2	3	4	5
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir	1	2	3	4	5
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4	5
18	İnsanlara değer verilir.	1	2	3	4	5
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4	5
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	1	2	3	4	5
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	1	2	3	4	5
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez	1	2	3	4	5
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır	1	2	3	4	5
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
26	Yanlığı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4	5
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4	5

IV. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER	
Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız	
1	Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2	Görev yaptığınız okul türü <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise
3	Okul müdürüyle birlikte görev yaptığınız süre <input type="checkbox"/> 1-4 yıl <input type="checkbox"/> 5-8 yıl
4	Mesleki kıdeminiz: <input type="checkbox"/> 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üzeri
5	Okulunuzda görev yapan öğretmen sayısı <input type="checkbox"/> 1-20 <input type="checkbox"/> 21-40 <input type="checkbox"/> 41-60 <input type="checkbox"/> 61-80 <input type="checkbox"/> 81 ve üzeri

2. Ölçek İzin Yazıları

----- Yönelendirilen İletişim -----
Gönderen: "ADEM BOYRAZ" <aboyraz@ymail.com>
Tarih: 2 Kas 2017 10:11 PM
Konu: Re: Ölçek Kullanımı İçin İzin İsteği
Alınan: "Ali Rıza Terzi" <terzi@53@hotmail.com>
Cc:

Hocam izniniz ve desteğiniz için çok teşekkür ediyorum. Saygılar...

2 Kasım 2017 21:25 tarihinde Ali Rıza Terzi <terzi@53@hotmail.com> yazdı:
Sn Adem Boyraz
Bahse konu ölçeğimi akademik teamüller çerçevesinde kullanabilirsiniz
Başarılar dilerim.
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi

[Android için Outlook](#) uygulamasını edinin

From: ADEM BOYRAZ <aboyraz@ymail.com>
Sent: Thursday, November 2, 2017 9:18:15 PM
To: terzi@53@hotmail.com
Subject: Ölçek Kullanımı İçin İzin İsteği

Hocam Merhaba,

Ben Adem BOYRAZ. Yeditepe Üniversitesinde Eğitim Yönetim ve Denetim Yüksek Lisans öğrencisiyim. "İkögretim Okullarında Örgüt Kültürü" başlıklı araştırmanızda kullanmış olduğunuz "Okul Kültürü Ölçeğini" Prof. Dr. Suat ANAR danışmanlığında yürütmeyi planladığım "Özel Eğitim Okullarındaki Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Okul Kültürü ve İklimine Etkisi" tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Uygun gördüğünüz takdirde sizi kaynak göstererek ölçeğin kullanımı için izninizi istiyorum.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar...

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Sayın Adem BOYRAZ,

Tarafımızca geliştirilen **Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği – Öğretmen Formu’nu** ve **Okul İklimi Ölçeği’ni** akademik çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanılmasına aşağıdaki kaynağa atıfta bulunulması şartıyla izin veriyorum.

07/11/2017

İMZA

İMZA

Dr. Suzan CANLI

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Atıf kaynağı

Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

----- Yönlendirilen İleti -----

Gönderen: "ADEM BOYRAZ" <aboyraz@atami.edu.tr>

Tarih: 5 Kas 2017 11:01 PM

Konu: Re: ÖLÇEK KULLANIMI İZNI

Alınan: "Durdaj Akın" <durdajak@atami.edu.tr>

Cc:

Hocam izniniz ve desteğiniz için çok teşekkür ediyorum. Saygılar.

3 Kasım 2017 09:09 tarihinde Durdaj Akın <durdajak@atami.edu.tr> yazdı:

Sayın Boyraz,

"Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği"ni tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Durdaj AKAN

Kimden: "ADEM BOYRAZ" <aboyraz@atami.edu.tr>

Kime: "durdajakın" <durdajak@atami.edu.tr>, "isa yıldırım" <isayildirim@outlook.com>

Gönderilme Tarihi: 2 Kasım Perşembe 2017 20:03:28

Konu: ÖLÇEK KULLANIMI İZNI

Hocam Merhaba,

Ben Adem BOYRAZ. Yeditepe Üniversitesinde Eğitim Yönetim ve Denetim Yüksek Lisans öğrencisiyim. "Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı çalışmamda kullanmış olduğunuz "Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğini" Prof. Dr. Suat ANAR danışmanlığında yürütmeyi planladığım "Özel Eğitim Okullarındaki Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Okul Kültürü ve İklimine Etkisi" tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Uygun gördüğünüz takdirde sizi kaynak göstererek ölçeğin kullanımı için izninizi istiyorum.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar...

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Adem BOYRAZ	İmza:		
Doğum Yeri:	Sivas / Gürün			
Doğum Tarihi:	20.11.1992			
Medeni Durumu:	Bekar			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Suçatı İlköğretim Okulu		Gürün	1997-2002
Ortaöğretim	Suçatı İlköğretim Okulu		Gürün	2002-2005
Lise	Sivas Kongre Lisesi	Sayısal	Sivas	2005-2009
Lisans	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Eğitim Fakültesi – Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kırşehir	2009-2013
Yüksek Lisans	Yeditepe Üniversitesi	Eğitim Yönetimi ve Denetimi		2015-2018
Becerileri:	İngilizce, Temel Bilgisayar Kullanımı			
İş Deneyimi:	İGDAŞ – Eğitim Müdürlüğü – 2013/.....			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Suat ANAR			
Tel:	05346473658			
Mail Adresi	aboyrazzz@gmail.com			