

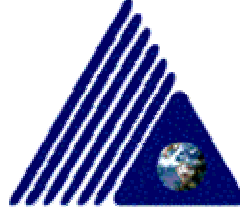
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖRGÜT İKLİMİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN ALGILARI**

Abdullah TOK

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul, 2006



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖRGÜT İKLİMİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN ALGILARI**

Abdullah TOK

**Danışman
Prof. Dr. Canan ÇETİN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul, 2006

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖRGÜT İKLİMİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN ALGILARI

Abdullah TOK

ONAY

Jüri:

Prof. Dr. Canan ÇETİN
(Tez Danışmanı)

Canan Çetin

Prof. Dr. Sefer ADA

Sefer Ada

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin OKUR

Mehmet Emin Okur

Yüksek Lisans Tez Kuralı Tarafından Onay Tarihi 13 / 04 / 2007

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY SAYFASI	ii
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	iii
SİMGELER LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	viii
ÖNSÖZ	xii
ABSTRACT.....	xiii
ÖZET	xiv
BÖLÜM 1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	4
1.3 Alt Problemler	4
1.4 Araştırmanın Amacı	5
1.5 Araştırmanın Önemi	5
1.6 Sayıtlar	5
1.7 Sınırlılıklar.....	5
1.8 Tanımlar	6
BÖLÜM 2 İLGİLİ LİTERATÜR (ÖRGÜT KAVRAMI)	
2.1 Örgüt Tanımı	7
2.1.1 Formal (biçimsel) örgüt.....	9
2.1.2 İnfomal (biçimsel olmayan) örgüt	9
2.2 Örgüt Kuramları	10
2.2.1 Klasik örgüt kuramı	10
2.2.2 Neoklasik örgüt kuramı	10
2.2.3 Modern örgüt kuramı	11
2.2.4 Mcgregor'un x, y kuramı ve Ouchi'nin z kuramı	11
2.3 Örgüt Boyutları	14
2.3.1 Amaç	14
2.3.2 Yapı	15

2.3.3 Süreç	15
2.3.4 Hava (iklim).....	15
2.4 Kültür	16
2.4.1 Örgüt kültürü	18
2.4.1.1 Örgüt kültürünün oluşumu	20
2.4.1.2 Baskın kültür ve alt kültür	24
2.4.1.3 Güçlü kültür ve zayıf kültür	25
2.4.1.4 Örgüt kültürü unsurları	27
2.4.1.4.1 Değerler	27
2.4.1.4.2 Normlar	27
2.4.1.4.3 Varsayımlar	28
2.4.1.4.4 Semboller	28
2.4.1.4.5 Adetler	29
2.4.1.4.6 Hikaye ve efsaneler	29
2.4.1.4.7 Dil	29
2.4.1.4.8 Kahramanlar	29
2.4.1.4.9 Mitler	30
2.4.1.4.10 Seremoni ve törenler	30
2.4.1.5 Örgüt kültürü boyutları	30
2.4.1.6 Örgüt kültürünün işlevleri	33
2.4.2 Okul kültürü	34
2.5 İklim	40
2.5.1 Örgütsel iklim	41
2.5.2 Örgütsel iklim Çeşitleri	44
2.5.2.1 Açık iklim	44
2.5.2.2 Bağımsız iklim	44
2.5.2.3 Kontrollü iklim	45
2.5.2.4 Samimi iklim	45
2.5.2.5 Babaca iklim	46
2.5.2.6 Kapalı iklim	46
2.5.3 Örgüt İklimi Boyutları	47
2.5.3.1 Örgüt iklimi alt boyutları	48

2.5.3.1.1 Destekleyici müdür davranışı	49
2.5.3.1.2 Otoriter müdür davranışı	50
2.5.3.1.3 Kendini işine vermiş öğretmen davranışı	50
2.5.3.1.4 Endişeli öğretmen davranışı	51
2.5.3.1.5 Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı	51
2.5.4 Okul İklimi	51
2.6 Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Arasındaki Farklar	63
BÖLÜM 3 YÖNTEM	
3.1 Araştırmanın Modeli	68
3.2 Evren ve Örneklem	68
3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	68
3.4 Verilerin Analizi	70
BÖLÜM 4 BULGULAR ve YORUM	
4.1 Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler	72
4.2 Demografik Özelliklere Göre Gerçekleştirilen Analizler	74
BÖLÜM 5 SONUÇLAR VE ÖNERİLER	
5.1 Sonuçlar	125
5.2 Öneriler	129
EKLER	
EK-1 Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu	131
EK-2 Anket Uygulanan Resmi İlköğretim Okulları	134
EK-3 Anket Uygulanması İçin Valilik Onayı	135
KAYNAKLAR	136
ÖZGEÇMİŞ	144

SİMGELER LİSTESİ

N	Örneklemin Sayısı
f	Frekans
sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
\bar{x}	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
p	Anlamlılık Derecesi
t	İstatistiklerin Anlamlılığını Saptamada Kullanılan Değer
F	İstatistiklerin Tek Yönlü Faktör Analizi ile Anlamlılığını Sınamada Kullanılan Değ.
r	Değişkenler Arasındaki İlişkinin Gücünü Gösteren Değer.

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Z teorisi öğelerinin okuldaki uygulamaları	12
Şekil 2.2 Güçlü kültür / zayıf kültür sınıflaması	25
Şekil 2.3 Hargreaves' in okul kültürü sınıflandırılması	36
Şekil 2.4 Okul kültürünün simgesel olarak tanımlanması	37
Şekil 2.5 Örgüt ikliminin öğeleri	43
Şekil 2.6 İlkokullardaki açık ve kapalı iklim profili	53
Şekil 2.7 Örgüt ve çevresi	54
Şekil 2.8 Okul ikliminin kavramsal yapısı	57
Şekil 2.9 Buzdağı sembolü	67

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1 Warner ve Sorge'un örgüt kültürü sınıflaması	32
Çizelge 2.2 Örgüt iklimi boyutları	47
Çizelge 2.3 Örgüt kültürü ve örgüt iklimi farkı	64
Çizelge 2.4 Örgüt iklimi ve kültürü'nün algılamalarının karşılaştırılması	65
Çizelge 3.1 Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin ağırlıklı ortalamaları değerlendirilirken göz önünde bulundurulan aralıklar	69
Çizelge 4.1 Yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	72
Çizelge 4.2 Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	72
Çizelge 4.3 Medeni durum değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	73
Çizelge 4.4 Eğitim durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	73
Çizelge 4.5 Görev yapılan kademe değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	73
Çizelge 4.6 Meslekte çalışma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	74
Çizelge 4.7 Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin madde bazında ortalama puanları	76
Çizelge 4.8 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	76
Çizelge 4.9 Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin t-testi	77
Çizelge 4.10 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	78
Çizelge 4.11 Öğretmenlerin medeni durumu değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin t-testi	78
Çizelge 4.12 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	79
Çizelge 4.13 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin t-testi	79
Çizelge 4.14 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	80
Çizelge 4.15 Öğretmenlerin yaş değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin anova testi	81
Çizelge 4.16 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	81
Çizelge 4.17 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin anova testi	83
Çizelge 4.18 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	83
Çizelge 4.19 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin anova testi	84
Çizelge 4.20 Öğretmenlerin otoriter müdür davranışına ilişkin madde bazında ortalama puanları	85
Çizelge 4.21 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	86
Çizelge 4.22 Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin t-testi	86
Çizelge 4.23 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre otoriter müdür davranışı	

boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	87
Çizelge 4.24 Öğretmenlerin medeni durumu değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin t-testi	88
Çizelge 4.25 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre otoriter müdür boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	88
Çizelge 4.26 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin t-testi	88
Çizelge 4.27 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre otoriter müdür boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	89
Çizelge 4.28 Öğretmenlerin yaş değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin anova testi	90
Çizelge 4.29 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre otoriter müdür boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	91
Çizelge 4.30 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin anova testi	92
Çizelge 4.31 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre otoriter müdür boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	93
Çizelge 4.32 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin anova testi	94
Çizelge 4.33 Öğretmenlerin, kendini işe vermiş öğretmen davranışına ilişkin madde bazında ortalama puanları	94
Çizelge 4.34 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	95
Çizelge 4.35 Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen boyutuna ilişkin t-testi	96
Çizelge 4.36 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	97
Çizelge 4.37 Öğretmenlerin medeni durumu değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi	97
Çizelge 4.38 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi.....	98
Çizelge 4.39 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi	99
Çizelge 4.40 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	99
Çizelge 4.41 Öğretmenlerin yaş değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi	101
Çizelge 4.42 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	102
Çizelge 4.43 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi	104
Çizelge 4.44 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	104
Çizelge 4.45 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi	106
Çizelge 4.46 Öğretmenlerin, endişeli öğretmen davranışına ilişkin madde bazında ortalama	

puanları	106
Çizelge 4.47 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi.....	107
Çizelge 4.48 Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi	108
Çizelge 4.49 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	108
Çizelge 4.50 Öğretmenlerin medeni durumu değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi	109
Çizelge 4.51 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	109
Çizelge 4.52 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi	110
Çizelge 4.53 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	110
Çizelge 4.54 Öğretmenlerin yaş değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi	111
Çizelge 4.55 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	112
Çizelge 4.56 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi	113
Çizelge 4.57 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	114
Çizelge 4.58 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi	115
Çizelge 4.59 Öğretmenlerin, duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışına ilişkin madde bazında ortalama puanları	116
Çizelge 4.60 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	116
Çizelge 4.61 Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi	117
Çizelge 4.62 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi	117
Çizelge 4.63 Öğretmenlerin medeni durumu değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi	118
Çizelge 4.64 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi.....	118
Çizelge 4.65 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi	119
Çizelge 4.66 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	119
Çizelge 4.67 Öğretmenlerin yaş değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi	120
Çizelge 4.68 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anova testi	121
Çizelge 4.69 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde	

başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi	121
Çizelge 4.70 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi	122
Çizelge 4.71 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anova testi ..	122
Çizelge 4.72 Örgüt iklimi ve alt boyutlar arasında ilişkiye dair Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları	123

ÖNSÖZ

Eğitim kurumu örgütlerinde, insan ilişkileri ve davranışları okul ortamını oluşturan önemli bir faktördür. Paylaşanların davranışlarını etkileyen, paylaşımcıların davranış biçimlerinin ortak bir şekilde algılaması üzerine kurulu okul ortamı, oluşturduğu iklimle performansa etki etmektedir. Bir başka deyişle, oluşturulan bu iklim, hem örgüte kendine özgü bir kimlik kazandırır, hem de bireyin davranışlarında etkili olur.

Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği vardır. İklim ile ilgili konular personelin okulun bir parçası olduğu duygularını, kişiler arası ilişkilerin durumunu, güdülenme düzeylerini, iş doyumunu, başarı veya başarısızlığın paylaşılan durumunu ele alır. Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kurumlarında var olan örgüt iklimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Canan Çetin'e içtenlikle teşekkür ederim.

ABSTRACT

Climate is the atmosphere of the organization, a relatively enduring quality of the internal environment of an organization, which is experienced by its members and influences their behavior. The organizational climate can be measured in terms of trust, morale, conflict, equity in rewards, leader credibility, resistance to change and scapegoating. However, schools for instance, having a specific climate regarding their organization skills, they affect the goals of the employees as well. Even though most schools' objectives have similar to each other, the main difference at their output is climate.

The goal of this research is to assess organizational climate at public schools. Data were collected as a result of a survey given to 338 selected teachers from 30 elementary schools in Umraniye. The (OCDQ-RS) Organizational Climate Defining Questionnaire was developed by Hoy and Tarter by a great extensive study in secondary schools. The collected data were analysed and reported by using arithmetical means, standard deviation, ANOVA analysis techniques. The research is in general scanning format, and the level of significance is .05. According to the research results there is no meaningful relationship between the perception of the teachers in state schools and subdimensions of organizational climate. However, a meaningful relationship was found between the behavior of authoritative principal and the behavior of anxious teacher depending on age variable and working period, and the meaningful relationship was also found between the teacher who works diligently depending on age variable.

ÖZET

Örgüt iklimi, toplumdaki bireylerin belirgin beklenti ve davranışlara gösterdikleri yapılar üzerine kurulu bir kavram olup örgütün belli bir zamandaki havasını yansıtır. İklim, kişiler tarafından görünmez ya da dokunulmaz ancak gerçek ve üstelik bir oda içerisindeki hava gibi bir organizasyon içinde olup biten her şeyi içerir ve etkiler. Okullar sahip oldukları iklim özellikleri ile çalışan bireyleri farklı biçimlerde etkilemekle birlikte bunun uzantısı olarak ta gerçekleştirilmeye çalışılan amaçlar bu etkilere göre şekillenmektedir. Amaçlar arasında belirgin fark olmamasına rağmen her okulun çıktısı bu etkilere göre değişmektedir. Okullarımızda oluşturulan bu iklimlerin belirlenmesinin amaçlardaki bu farklılıklara olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı resmi ilköğretim okullarındaki örgüt ikliminin değerlendirilmesidir. Araştırma verileri İstanbul Ümraniye İlçesindeki 30 ilköğretim okulundan seçilen 338 öğretmene anket uygulanması sonucu elde edilmiştir. Kullanılan Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi (OCDQ-RS), Hoy ve Tarter tarafından ortaokullar üzerinde geniş kapsamlı çalışma yapılarak geliştirilmiştir. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi, en küçük önemli farklar tekniği ve t-testi kullanılarak incelenmiş ve raporlaştırılmıştır. Araştırma genel tarama biçiminde olup, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılamaları ile örgüt iklimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, otoriter müdür davranışı ve endişeli öğretmen davranışı boyutlarında, yaş değişkeni ve meslekte çalışma süresine göre, kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur

BÖLÜM 1 GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Çağdaş toplumların hızlı değişme çabalarını günlük olarak yürütmek için kullandıkları araçların en önemlileri örgütler olmaktadır. Örgütler kendilerini değişen koşullara uydurarak, kendilerinin ve üyelerinin yaşamlarını sürdürürler (Ergun, 1981). Örgüt insanın işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği yaparlar. Örgütler, farklı, sınırlı bireysel yeteneklerin birbirini tamamlamalarının yanı sıra, belirli amaçların kısa bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilmesini de olanaklı kılar (Aydın, 2000). Örgütlerde insanlar, üretim sürecinin bir parçası olmaktan çok üretim ve hizmet sürecini belirleyen, yönlendiren ve kontrol eden güç olarak önem kazanmaktadır. Böylece, iş ortamındaki insanların rolü değişmiştir. İnsana yapılan bütün harcamalar gider değil, yatırım olarak görülmeye başlanmıştır (Fındıkcı, 2000). Bu nedenle, iş görenler, örgütlerin sadece değerli bir kaynağı değil, aynı zamanda en önemli zenginliğidir. Örgütlerde insan girdisi, diğer girdiler arasında farklı ve yeri doldurulamaz bir konumdadır (Sabuncuoğlu, 2000).

Okul özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüttür. Barnard, formal örgütleri, iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi olarak tanımlamaktadır. Bireylerin formal bir örgüt içerisinde bir araya getirilmeleri sonunda, doğal örgütlerin oluşması da kaçınılmazdır. Formal örgüt içindeki bireyler arası kendiliğinden ilişkiler, doğal örgütleri oluşturmaktadır. Doğal örgütler, toplumsal, ait olma ve özdeşleşme duygusu, onaylanmış davranışlara ilişkin bilgi sağlama, anlayış ve sevecenlik, hedeflerin gerçekleştirilmesine yardım, etkileme ve yaratıcılık için fırsat hazırlama, doğal iletişim kanalları gibi bazı gereksinimleri karşılarlar. Buna karşın, doğal örgütün söylenti, değişmeye karşı direnme, gruba uyma gibi olumsuz işlevleri de vardır (Aydın, 1988). Ülkelerin eğitim sistemlerinde köşe taşı konumunda olan okul yöneticileri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış (Balcı, 2002) ve okullarda başarının anahtarının okul yöneticileri olduğu vurgulanmıştır (Karip ve Köksal, 1999). Makamlardan beklenen

davranışlar toplumdan topluma hatta aynı toplumda değişik zamanlarda farklılıklar gösterirler. Bu beklenti farklılıkları diğer örgütlere bakarak eğitim örgütleri olan okulların yöneticileri arasından daha fazla karşılaşılan bir durumdur. Çünkü birçok kişi ve grubun okullara bakış açılarındaki farklılıklar, okul ve yöneticilerinden farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Bu kişi ve grupların aynı zamanda kendi beklentilerini yürürlüğe koymak istemesi ve bunun için okullara baskı yapması okul müdürünü rol çatışmasına düşürmektedir (Gümüşeli, 1994). Etkili okullar ve öğretim liderliği konularında yapılan ilk çalışmalar, etkili okulların müdürlerinin öğrenmeye yönelik olumlu bir örgüt iklimi yaratmaya özen gösterdiklerini, eğitim kararlarını vermede etkisiz okullardaki meslektaşlarına göre daha yeterli olarak algılandıklarını ortaya çıkarmıştır. Yine bu çalışmalar, etkili müdürlerin en fazla öğretim konularına önem veren ve öğretmen performansını sürekli olarak denetleyen bir özelliğe sahip olduklarını açıklığa kavuşturmuştur (Sweney, 1992).

Öğretim liderliğine ilişkin ilk araştırmaların sonuçları 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. Söz konusu çalışmalarda yine başarılı okulların özellikleri arasında okullardaki öğretmenlerin tümü için hareket noktası sağlayan açık misyon geliştiren, dikkatleri öğrenme üzerinde toplama ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Hallinger et al., 1989). Benzer şekilde yapılan başka araştırmalarda bu sonucu destekleyerek, etkili okulu tanımlayan faktörler içerisinde okul müdürünün öğretim programı hazırlama ve öğretime doğrudan katılımının ilk sırayı aldığını kanıtlamışlardır (Taylor, 1994). Diğer yandan toplumdaki değişme ve eğitimdeki akıcılık, eğitim yönetiminde bazı ayrılıklara ve yönetici rolleri arasında çatışmalara yol açmıştır. Araştırmalar bu çatışmaların okul yöneticisinin oynadığı roller ile oynaması gereken roller arasında olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 1994).

Yukarıda açıkladığımız okul yöneticisinin davranışları kadar, öğretmen davranışlarının da okul iklimi üzerinde etkisi vardır. Çünkü okullar işlevlerini, çalışanları, özellikle de öğretmenleri vasıtasıyla yerine getirirler. Okullarda görev yapan öğretmenler kendilerini ve mesleki davranışlarını etkileyen birçok faktör ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu faktörlerin kökeni çalıştıkları okuldadır ve daha çok okulların yönetim yapısının işlemesi ile ilgilidir.

Öğretmenler bu işleyişin oluşturduğu havayı algılama düzeyine göre çalışma istek ve davranışı gösterecektir (Oktaylar, 1997; aktaran Gökmen, 2005) Okul iklimine etki eden pek çok etken vardır. Ancak okul ikliminin oluşması, büyük ölçüde, kişiler ve gruplar arası etkileşimin ürünüdür (Bursalıoğlu, 2002). Okuldaki hava-insan ilişkileri, diğer eğitim örgütlerinden farklıdır. Eğitim örgütleri, okullara doğru izlendiğinde, örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin, biçimsellikten uzaklaşıp, doğal niteliğe yöneldiği görülür (Açıkalın, 1998). Okulları ile gurur duyan, meslektaşları ile sosyal ilişkileri gelişmiş, öğrencileri ile yakından ilgilenen ve onların okul başarısını arttırmayı kendisine bir temel edinmiş öğretmenlerin çalıştığı bir okulda, olumlu bir örgüt ikliminden söz edilebilir. Okulda içtenlikli bir güven ortamının, karşılıklı saygı ve anlayışın egemen olduğu, insanların içinde bulunmaktan memnun oldukları doyum sağlayıcı bir ortamın oluşturulmasında okulda bulunan herkese önemli görevler düşmektedir (Özden, 2004).

Okulların amaç ve işlevlerini yerine getirmesi, etkili ve verimli olabilmesi uygun bir örgütsel iklim ve uygun rol davranışıyla yakından ilişkilidir. Amaç ve işlevlerini yerine getirmesi, etkili ve verimli olabilmesi, etkin bir örgütsel iklimle sahip olması gereken eğitim örgütlerimizden birisi de şüphesiz ilköğretim okullarıdır. Çünkü, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırarak, onun onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştiren; ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğretime hazırlama gibi amaç ve görevleri olan eğitim örgütü ilköğretim okullarıdır. Bununla birlikte, halkın yaşamını zenginleştiren, hem toplumsal hem de kişisel getiri oranları açısından ilköğretimin getirileri tüm eğitim kademeleri arasında en yüksek olanıdır (Kavak ve Burgaz, 1994).

Aynı amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuş olan ilköğretim okullarında, farklı iklimlerin bulunması, öğretmen, öğrenci ve çalışan personel üzerinde farklı etkiler meydana getirmekte, dolaylı olarak öğretimin kalitesini ve başarısını belirlemektedir. Okulların başarı grafiği arasında meydana gelen bu farklılıklar çoğu zaman veliler, öğrenciler ve öğretmenler tarafından tercih sebebi olmaktadır. Okullarımızda çalışanlar tarafından hissedilen havanın belirlenmesi, öğretmen, öğrenci ve idarecilerin, davranış ve tutumlarındaki negatif yaklaşımlarını değiştirmelerini sağlayacaktır.

Okullarımızın başarı ve performansının üzerinde önemli etkisi bulunan örgüt ikliminin belirlenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2 Problem Cümlesi

Resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, kendi okullarındaki örgüt iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3 Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda alt amaçları da şu şekilde sıralanabilir.

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, destekleyici müdür davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, otoriter müdür davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, kendini işine vermiş öğretmen davranışına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, endişeli öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, duygusal ilişkilerde başarılı öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. İlköğretim okullarında göre yapan öğretmenlerin; destekleyici müdür davranışı, otoriter müdür davranışı ile kendini işine vermiş öğretmen davranışı, endişeli öğretmen davranışı ve duygusal ilişkilerde başarılı öğretmen davranışına ilişkin algıları arasında;
 - a. Yaş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Bitirilen son eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - e. İlköğretimde görev yapılan kademeye göre bir fark var mıdır?
 - f. Mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Okul iklimi ile örgüt iklimi alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
8. Örgüt iklimi alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul ili Ümraniye ilçesi'nde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

1.5 Araştırmanın Önemi

Araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre kurumlarında var olan iklimi bilimsel olarak ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde örgüt ikliminin belirlenmesinin, bu örgütlerde çalışanların davranışlarının anlaşılması ve çözümlenmesi ile etkili eğitim ve öğretimin sağlanabilmesi konularına önemli derecede katkı sağladığı bilinmektedir. Okulun iklimine etki eden pek çok etkenin olduğu düşünüldüğünde, okulun belirlenen amaçlara ulaşması bu etkenlerin kurum çalışanları tarafından iyi analiz edilmesiyle mümkündür. Araştırma, ilköğretim okullarında, verimliliğin yükseltilmesi, çalışanlar arasındaki huzur ve uyumun sağlanması, karşılıklı güven oluşturulması, kurumdaki disiplin problemlerinin azaltılması, öğrenci başarısının artırılması, ortak misyon ve vizyonun herkes tarafından kabul edilmesi gibi eğitim kalitesine etki edecek konularda yönetici ve öğretmenlere katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.6 Sayıtlar

Araştırmaya katılan, resmi ilköğretim okulları birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin uygulanan anketteki sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.7 Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul İli Ümraniye İlçesi'ndeki resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı, otoriter müdür davranışı, kendini işine vermiş öğretmen davranışı, endişeli öğretmen davranışı ve duygusal ilişkilerde başarılı öğretmen davranışı boyutlarını kapsamaktadır.

3. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki resmi ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin algılamaları ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Örgüt iklimi: Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir (Aydın, 1986).

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim öğretim gördükleri ve süresi sekiz yıl olan kurumdur.

Öğretmen: Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleridir.

Destekleyici müdür davranışı: Bu davranış özelliği, yapıcı eleştiriler kullanarak ve çok çalışan bir model görüntüsü yaratarak öğretmenleri motive eden okul liderinin çabasıdır.

Otoriter müdür davranışı: Otoriter müdür davranışında katı ve otoriter bir denetleme vardır. Okul müdürü, bütün öğretmenler ve okul aktivitelerini en küçük ayrıntısına kadar yakından kontrol eder.

Kendine işine vermiş öğretmen davranışı: Bu davranışın özelliği öğretmen mesleği ile ilgili üstün bir ahlakı yansıtmaktır. Öğretmenler okulları ile övünürler. Birlikte çalışmaktan zevk alırlar. Meslektaşlarına destek olurlar. Yalnızca birbirleriyle değil, öğrencileriyle de ilgilenirler.

Endişeli öğretmen davranışı: Bu davranışın en büyük özelliği, öğretimin temel amacını saptıran, hem yönetimin hem de meslektaşların genel bir müdahale biçimidir.

Duygusal ilişkilerde başarılı öğretmen davranışı: Bu davranışın özelliği, öğretmenler arasında sosyal ilişkiler ağının güçlü ve tutarlı olmasıdır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanır, yakın arkadaşlık ilişkileri ve düzenli sosyal ilişkileri vardır (Turan, 1998; aktaran, Gökmen, 2005).

BÖLÜM 2 İLGİLİ LİTERATÜR (ÖRGÜT KAVRAMI)

2.1 Örgüt Tanımı

Bütün örgütsel kavramların gelişiminde, örgütleri tanımlamak amacıyla bazı mecazi ifadelerden yararlanılmıştır. Gerçekten tarihsel süreç içinde örgüt kuramcıları, örgütü tanımlama ve çözümlemede sık sık fiziksel dünyadan gelen mecazi ifadelere başvurmuşlardır. Yönetim bilimciler örgütleri, hareketlere açıkça gözlenebilen bir makine olarak veya canlı bir organizma olarak gördüler. Son yıllarda sosyal bilimlerden ödünç alınan şifreler örgüt kuramcılarının örgütleri daha iyi analiz etmelerine yardımcı oldu. Böylece örgütler küçük bir toplum, hatta tiyatro gibi algılanmaya başlandı (Branabe, 1991).

Örgüt, işbölümü, fonksiyonların belirlenmesi, yetki ve sorumluluğun basamaklaştırılması yoluyla, açıkça belirlenmiş, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için belli sayıdaki kişilerin davranışlarının akılcı bir şekilde düzenlenmesine denir (Kızılçelik ve Erdem, 1996). Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak (Bursalıoğlu, 2002) ya da bir arada çalışmaya inanan kaynaşmış bir ekip veya aile olarak görebilir (Morgan, 1998).

Toplumsal gereksinmelerin bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek görev ve rolleri yapmak için güçlerini, eylemlerini eşgüdümleyen iş görenlerden oluşan, toplumsal, açık bir sistemdir ve bir etkileşim ağıdır (Başaran, 1991). Örgüte biyolojik yönden bakılıp tanımlandığında, örgütlerin; belli amaç ve görevleri olduğu ve canlı bir varlık gibi yaşamını sürdürme amacı güttüğü; birtakım hastalıklarla baş etmek ve sürekli yeni üyeler seçme süreci ile karşı karşıya bulunduğu vurgulanmaktadır. Örgüte antropolojik yönden yaklaşımda, örgütlerin belli bir kişiliği ve bazı gereksinimleri olduğu; insan gibi birtakım bilişsel süreçlere sahip bulunduğu belirtilmektedir. Sosyolojik açıdan ise örgütler, “küçük toplumlar” olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlar dikkate alınarak örgütü; tek başlarına ihtiyaçlarını karşılayamayan insanların, bir araya gelmesiyle oluşturdukları, belirli bir ortak amaca sahip ve bu amacı gerçekleştirmek üzere maddi, manevi yetenek, güç, bilgi, beceri ve benzeri bütün kaynaklarını belirli bir düzene göre paylaştıkları, dinamik ve açık bir sosyal birim olarak tanımlamak mümkündür (Özsoy, 2005). İnsan toplumsal olduğu kadar, örgütsel bir varlıktır. Örgütler yaşamın tüm alanlarında yer aldıklarından, insan yaşamının tümünün değişik örgütlerde geçtiği söylenebilir (Kaya, 1999). Örgüt kişisel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bireylerin

çabaları sonucu ortaya çıkan bir yapıdır. Örgütler insanın farklı nitelikteki (duygusal, ruhsal, entelektüel ve ekonomik) ihtiyaçlarını karşılayan (Hicks ve Gullet, 1981) az ya da çok içinde bulunduğu toplumun değerlerini, inançlarını, deneyimlerini, beklentilerini, normlarını ve davranışlarını paylaşan dinamik sistemlerdir (Çelik, 2002). Etkili ve sağlıklı bir örgütün bazı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür .

1. Üyeler, amaçlar etrafında toplanmış olmalıdır.
2. İyi bir iletişim sistemi olmalıdır.
3. Örgütte güç (yetkilendirme) rasyonel olarak dağıtılmalıdır.
4. Örgütün sahip olduğu kaynaklar etkili olarak kullanılmalıdır.
5. Örgütte üyelerin moraline önem verilmelidir.
6. Örgütte yenilik ve yenileşme olumlu bir değer olarak yer almalıdır.
7. Örgütün çeşitli birimleri belli bir oranda otonomiye sahip olmalıdırlar.
8. Örgütün problem çözme kapasitesi geliştirilmelidir (Owens, 1991).

Örgütün kültürel değerlerinin kaynağı, toplumun inançlarına dayanır. Pasquale Galgliardi'ye göre örgütsel değerlerin oluşumu dört aşamada gerçekleşmektedir.

1. Örgütün kuruluşu sırasında onun liderlerinin bilinçli bir görüşü vardır. Bu inançlar onu bir girişimde bulunmaya, insanları ve kaynakları bir araya getirecek bir ürün ortaya çıkarmaya iter. Bu aşamalarda örgütün bütün üyeleri kendisi ile aynı düşüncüyü paylaşmayabilirler. Ancak liderin davranışları istediği biçimde yönlendirme gücü vardır.
2. Lider tarafından yönlendirilen davranışlar, istenilen sonuca ulaştığında, tecrübeye dayandırılmış olan inançların bütün üyeler tarafından benimsenmesi ve bir referans kriteri olarak kullanılması beklenir.
3. İstenilen sonuçlara ulaşmaya devam edildiğinden emin olan örgüt üyeleri, ilgilerini sonuçlardan nedenlere çevirir. Sonuçlar örgütte zamanla göz ardı edilir ve sadece nedenler ortada kalır. Böylece hangi nedenlerin ve yöntemlerin geçerli olduğu önem kazanır.
4. Sorgusuz benimsenen değerler, giderek örgüt üyeleri tarafından yaşanmaya çalışılır (Üçok, 1989). Çağdaş toplumların hızlı değişme çabalarını günlük olarak yürütmek için kullandıkları araçların en önemlileri örgütler olmaktadır. Örgütler kendilerini değişen koşullara uydurarak, kendilerinin ve üyelerinin yaşamlarını sürdürürler (Ergun, 1981). Örgütlerin iç ve dış çevrelerinde meydana gelen değişmeler, onların yeni oluşumlara uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır (Çelik, 2000).

2.1.1 Formal (biçimsel) örgüt

Bir formal örgüt, onun yetkisini, kuvvetini, hesap verme sorumluluk ilişkisini gösteren iyi tanımlanmış bir yapıya sahiptir. Formal örgütlerde her üyenin belirli ve özel bir işi olur. Formal örgütlerde amaçlar arasındaki hiyerarşi açıkça belirtilmiştir. Statü, prestij, ücret, rütbe ve formal örgütlerin diğer karakteristikleri iyi bir sıraya konmuş ve kontrol edilmiştir. Formal örgütler aynı zamanda, dayanıklı ve planlı bir yapıya sahiptir; şekle vermiş oldukları önemden dolayı da yapıları nisbi olarak esnek değildir. Formal örgütte üyelik bilinçli, belirli bir zamanda ve genellikle açık bir şekilde elde edilir (İlgar, 1996).

2.1.2 İnfomal (biçimsel olmayan) örgüt

Biçimsel olmayan örgütler biçimsel (formal) örgüt üyelerinin kişisel ve sosyal ilişkileri sonucu oluşurlar. Çeşitli nedenlerle oluşan gruplar biçimsel olmayan örgütü oluştururlar. Her örgütte gruplar daima vardır. Bir örgütü grupsuz olarak düşünmek mümkün değildir. Bu nedenle yönetici gruplarla birlikte çalışacak, her karar ve davranışında onların varlığından etkilenecek, zaman zaman gruplar arası çatışmaları yönetecek, gerektiğinde gruplarla çatışma yaşayacaktır. Biçimsel örgütün işlevlerini yerine getirebilmesi için, biçimsel olmayan(İnfomal) örgüt zorunlu olarak var olmak durumundadır (Terzi, 2000). İnceleme ve araştırmalar biçimsel olmayan örgütün dört önemli fonksiyonu olduğunu göstermiştir. Bunlar;

1. Grupların önem verdiği kültürel değerlerin devam etmesini sağlama, grubun birlik ve tamlığını koruma fonksiyonu,
2. Bir grup tarafından tanınma ve bir gruba ait olma, bir statüye sahip olma, diğer bireylere kendini ifade etme ve bağlanması gibi sosyal tatmin fonksiyonu,
3. Haberleşme fonksiyonu,
4. Grup üyelerinin davranışlarını düzenleme ve kontrol etme fonksiyonu.

Yine araştırmalar biçimsel olmayan örgütün bir takım olumsuz fonksiyonları olduğunu göstermiştir. Birinci olumsuz fonksiyon, değişikliğe karşı direnmeye yol açabilmektedir. İkinci olumsuz olarak sayılan fonksiyon, grup normlarına uyma ve bireysel çıkarlar arasında çatışan durumlara ve rol çatışmalarına neden olabilmektedir. Üçüncü olumsuz

fonksiyon ise rivayet ve dedikodular şeklinde yanlış haberlere dönüşebilmektedir. Dördüncü olumsuz fonksiyon ise uyma zorunluluğu yaratmaktadır (İlgar, 1996).

2.2 Örgüt Kuramları

Kendi içlerinde bütünleşik olan bu kuramların yakından incelenmesiyle farklı yaklaşımlar içerdikleri görülür.

2.2.1 Klasik örgüt kuramı

Klasik kuramın başlıca yazar ve düşünürleri, Taylor, Money, Reily, Brech ve Allen, örgütün sadece yapısı ile ilgilenmiş ve klasik kuramı dört sütun üzerinde kurmuşlardır.

(1)İş bölümü, (2) Derece ve görev, (3) Yapı, (4) Kontrol alanı (Bursalıoğlu, 2002).

Klasikler, en verimli örgütün aynı zamanda en fazla tatmin edici olduğunu söylerken bile, çalışma şartlarının, makine ve insanların en az masrafla en yüksek verimi yakalayacak biçimde düzenlenmesinin gerektiğine dikkat çekmişlerdir (Ertekin, 1985). Klasik kuram, örgütsel yapı ve amaçlar üzerinde durmuş, personeli örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bir araç olarak görmüştür (Çelik, 2000).

2.2.2 Neoklasik örgüt kuramı

İnsan ilişkileri akımıyla gelmiş olan neoklasik kuram, (sosyal antropoloji, sosyoloji, psikoloji, ekonomi gibi) davranış bilimlerine örgüt kuramında yer vermiş, informal örgütün önemini tanımış ve belirtmiştir (Aydın, 1988). Kişiler arası ilişkilerden meydana gelen informal örgüt, informal iletişimin ürünüdür. Modern kuramında kabul ettiği gibi, informal örgüt, sistemin parçalarından biridir. Kişiler arası ilişkiler, gruplar arası ilişkileri doğurur (Bursalıoğlu, 2002). Neoklasik kuram, klasik kuramın aksine personele önem vermiş, personelin örgütsel davranışında rol oynayan önemli öğeleri dikkate almıştır (Çelik, 2000). Örgütte bulunan insanların kendi güdülerini, inançlarını, ihtiyaçlarını, tutum ve değerlerini paylaştıkları bu anlayış, onların birer araç olarak görülmesinin mümkün olmadığını ileri sürmektedir (Onaran, 1971). Dolayısıyla bu kuramın ana fikri, örgüt

çalışanını anlamak, onun yeteneklerinden gereğince faydalanmak, yapı ile insan davranışları arasındaki ilişkileri ele almaktır (Dinçer ve Fidan, 1996).

2.2.3 Modern örgüt kuramı

Modern örgüt kuramlarında örgüt açık bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Açık sistemlerin en önemli özelliklerinden birisi çevre ile sistem arasında var olan etkileşimdir (Polatoğlu, 1984). Çağdaş örgüt ve Yönetim kuramı, örgütün hem alt sistemleri arasındaki ilişkilere önem vermiş hem de örgütü sürekli olarak çevreye uyum sağlamaya çalışan sosyal bir sistem olarak kabul etmiştir (Çelik, 2000).

2.2.4 McGregor'un x, y ve Ouchi'nin z kuramı

Douglas McGregor'un (1960) modeli insan doğasının iki yönünü açıklamaktadır. Ona göre X Kuramını benimseyen yöneticiler insanların işi sevmedikleri, tembel oldukları ve zorlanıp, yönlendirilmeleri gerektiği düşüncesine sahiptir. İnsanlar yönlendirilmek isterler ve sorumluluklardan kaçarlar.

X kuramına göre işçiler;

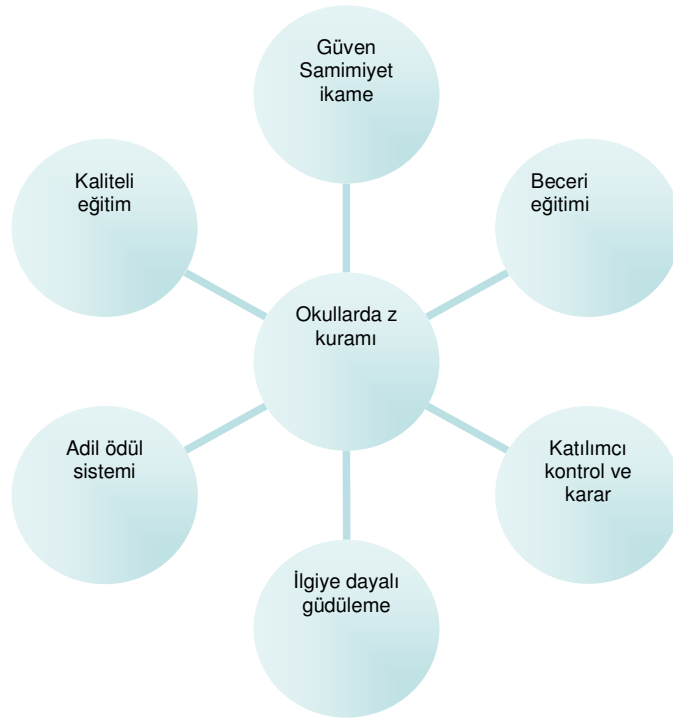
1. Tembeldir mümkün olduğunca az çalışır
2. Tutkudan yoksundur, sorumluluğu sevmez, yönlendirilmeyi tercih eder
3. Örgütün gereksinimlerine kayıtsızdır ve sadece kendilerini düşünürler
4. Çok zeki değildirler, saftır ve bir demagog tarafından kolayca yönlendirilirler
5. Değişmeye karşı direnirler

Y kuramını benimseyen yöneticiler ise, insanların doğal olarak oyun kadar işten de hoşlandıkları ve yaratıcı, bağımsız oldukları ve bir amaç peşinden gittikleri düşüncesine sahiptirler. İnsanlar sorumluluğu kabul etmeyi ve peşinden gitmeyi öğrenir. Y kuramı şunları ileri sürer;

1. İnsanlar örgütün gereksinimlerine doğal olarak pasif değildir ya da bunlara direnmezler. Eğer böyle görünüyorsa, onların örgütlerdeki geçmiş deneyimleri bu davranışlarını şekillendirdiği içindir.

2. Bütün insanlar sorumluluk alma kapasitesine, davranışlarını örgütsel amaçlara yönlendirme yeteneğine ve kişisel büyüme ve gelişme için potansiyele sahiptir. Yönetim bireyin tüm güdülerini keşfetmesine olanak sağlayacak çalışma ortamını tasarlamaktan sorumludur. Ancak bundan sonra kişi kendine olduğu kadar örgüte de yararlı olur. Astlar örgütünk kadar kendi yazgıları için de sorumluluk alırlar.

Z Kuramı William Ouchi'nin (1982) çalışmasıdır. Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı ile McGregor'un Y kuramını birleştirmektedir. Z Kuramı yönetim ve işçilerden oluşan küçük grupların yaratılması için 'kalite çemberlerinin' geliştirilmesini vurgulamaktadır. Yöneticiler şirketin hedeflerini açıklar ve işçilerin desteğini kazanır. Yönetim ve işçiler şirketi uzun dönemli düşünürler. Y kuramları ile Z arasındaki temel farklılık: Y kuramının bir kişinin liderlik stiline örneği iken, Z kuramı en yüksek verim ve üretime ulaşmak için tüm örgütün kültürü ve bu kültürün nasıl işlev gördüğü üzerine yoğunlaşır (<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/okulyon/unite4.doc>).



Şekil 2.1 Z teorisi öğelerinin okuldaki uygulamaları (Owens, 2004).

Okula uyarlanmış Z Teorisinin özellikleri (Bkz. Şekil 2.1); güven, ince fikirli olmayı ve samimiyeti, ortaklaşa denetimi ve karar mekanizmasını, planlı çalışmayı, kurumsal

uygulamaları, bütçelendirme sistemlerini, kişisel becerileri, kişisel ilgilerin desteklenmesini, uzun vadeli ödüllendirmeyi ve yüksek kalitede eğitimi içerir.

Güven, ince fikirli olma ve samimiyet: Ouchi'ye göre hiçbir kurum güven, ince fikir ve samimiyet olmadan yaşayamaz. Güven sadece amaçlarının uzun vadede uyumlu olduğunu anlayan ve kabul eden insanlar arasında oluşur. Kavram, başkalarının dillerini, teknolojilerini ve problemlerini anlamazsanız muhtemelen onlara güvenemezsiniz varsayımı üzerine kurulmuştur. Güven yalnızca öğrencilerle öğrenciler, öğrencilerle öğretmenler, öğretmenlerle öğrenciler, idarecilerle öğretmenler ve idarecilerle öğrenciler arasındaki kişisel ilişkileri içeren samimi ve profesyonel deneyimlerle geliştirilebilir.

Ortaklaşa kontrol ve oybirliğine dayalı karar verme mekanizması: Okul idaresi okulun nasıl idare edileceğini ve okulun toplumsal amaçlarını anne babalar, öğretmenler ve öğrencilerle tartışmak için yeterli zaman harcamalıdır. Okul liderleri personelin kariyer basamaklarındaki teşvik sistemini anlamalı ve buna personelin inanmasını sağlamak için teşviklerin hayata geçirilmesine yardımcı olmalıdırlar. Böylece idareciler denetimi paylaşmak için, paylaşımcıları sorumluluklarını yerine getirme şekillerini etkileyen karar alma mekanizmalarına dâhil eden yardımcılarına sahip olacaklardır. Amaç sistemin kalitesini yükseltmek ve problemleri çözmek için grup tabanlı bir öneri sistemi geliştirmektir. Bu süreç katılımın artırılması, kararlarda uzlaşmaya varılması ve ortaklaşa denetim için bir eğitim süreci gerektirir. Özellikle, öğretmenler ve diğer idari olmayan personel kurumsal uygulamalarını (güdüleme, liderlik, karar verme, iletişim ve değişim), sistemin bütçe hareketlerini, grup dinamiklerini ve birçok okul idarecisinin muhatap olduğu öğretmenlerin nadiren karşılaştığı günü birlik işlemleri planlama amacıyla eğitilir.

Ödüllendirme, terfi: Kurumsal hafıza hayati önem taşır. Bir noktada çalışan elemanın kimin daha çok zaman harcadığını, kimin daha çok performans gösterdiğini ve böylece daha ileri gittiğini görmesi; böylece çalışanın bu çabaların fark edildiğinden ve ödüllendirildiğinden emin olmasını sağlamalıdır. Ouchi'ye göre, eğer bu tür bir kurumsal hafıza mevcut ise insanlar doğru olanı yaptıkları sürece sonunda adaletin yerini bulacağından emin olacaklardır. Aynı şekilde dar görüşlü, basiretsiz ve bencil olurlarsa her türlü teşvik ve terfiden yoksun kalacaklardır.

Yüksek kalitede eğitimin önemi: Bir ülkenin sahip olduğu en önemli değerlerden birisi okul ve eğitim sisteminin ekonomik ve sosyal sağlığını iyileştirmek olmalıdır. Yüksek kaliteli eğitim eğitilmiş bir işgücü üreterek, artan ekonomik malvarlığına ve gelişmiş bir ülkeye götürür. Aydınlanmış insanlar bir milletin refahı için çok önemlidir (Owens, 2004).

2.3 Örgüt Boyutları

Sağlıklı bir örgütten söz edebilmek için ya da bir kuruluşun örgüt olduğunu söyleyebilmek için örgüt boyutlarından kısaca söz etmek gerekir. Örgüt; insan, teknoloji, yapı ve süreçlerden oluşur. Bu elemanlar, örgütün görevlerini başarma ve insanların kendilerini geliştirmeleri için tekno-yapısal ve insan süreçler sistemlerde etkileşirler (Balcı, 2002). Bursalıoğlu, örgüt boyutlarını amaç, yapı, süreç ve hava şeklinde dört boyut olarak belirterek, bu boyutların sayısının azaltılıp çoğaltılabileceğini fakat bunlardaki kavram ve süreçlerinin özünün değişmeyeceğini belirtir (Bursalıoğlu, 2002).

2.3.1 Amaç

Genel olarak örgütün amacı birçok biçimde ifade edilmektedir. Verimi arttırmak, emeği azaltmak, madde ve insan kaynaklarını kontrol edebilmek, çatışmayı en aza indirmek, bireysel sapmayı azaltmak ve insan davranışlarını kestirme imkânlarını çoğaltmak gibi görüşler bunlardan birkaçıdır (Bursalıoğlu, 2002).

Bir eğitim örgütünün amaçları, örgüt içindeki ve dışındaki değerler üzerine kurulur (Bursalıoğlu, 2002). Amaçları belirlerken hata olasılığını düşürmek için bazı noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (Can, 1999).

1. Amaçlar açık ve seçik olmalıdır,
2. Astlar amaç belirlemeye katılmalıdır,
3. Gelişmeler sık sık gözden geçirilmelidir,
4. Amaçlar iddialı olmalıdır,
5. Amaçlar arasında eşgüdüm olmalıdır,
6. Amaçlar olası en iyi verilere dayandırılmalıdır

7. Amaçlar esnek olmalıdır.

2.3.2 Yapı

Bir örgütü oluşturan birey ve grupların davranışlarını etkileyen önemli faktörlerden birisi, o örgütün yapısıdır. Mintzberg (1979), bir örgütün yapısını, “örgütteki işlerin bölümlere ayrılması ve bu bölümler arasında koordinasyon sağlanması” şeklinde tanımlar (Çalışkan, 2001). Örgütü bir iletişim ağı ve daima değişen bir varlık olarak kabul eden görüş, örgüt terimleri arasına anatomi, fizyoloji, denge gibi terimler de sokmuş bulunmaktadır. Anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü gibi kavramlar, örgütün bu boyutu içinde düşünülebilir (Bursalıoğlu, 2002)

2.3.3 Süreç

Vetire, süreç, proses gibi terimlerle ifadelendirilen bu kavramlar, bir çok yazar tarafından çeşitli biçimlerde sıralanmıştır. Klasik denilebilecek ilk sıralama Fayol tarafından yapılmış ve yönetim sürecinin öğeleri, planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol olarak gösterilmiştir. Bu alandaki yeni yazarlar ise bu süreçleri karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak sıralamışlardır (Bursalıoğlu, 2002).

2.3.4 Hava (iklim)

Bu boyutun öğelerinden biri olan kişiler arası ilişkiler, bazı yazarlara göre diğerlerinden daha önemlidir, çünkü örgüt amaçlarının gerçekleşebilmesi için, üyelerin birbiriyle olan ilişkilerini anlamış ve benimsemiş olmaları gerekir. Kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği eğitim örgütleri için daha çok önem taşır, çünkü bu örgütler diğerlerine göre daha informal bir yapı ve hava içinde çalışır. Zaten eğitim girişiminin ham ve işlenmiş maddesi olan insan, bu ilişkilerin hem üreticisi, hem de tüketicisidir (Bursalıoğlu, 2002).

2.4 Kültür

Ülkemizde kültürü, sistemli bir şekilde ilk tanımlayan Ziya Gökalp olmuştur. Gökalp'e göre kültür, "Bir cemiyetin bütün fertlerini birbirine bağlayan, yani aralarında dayanışma husule getiren müesseseler, kültür müesseseleridir. Bu müesseselerin toplamı, o cemiyetin kültürünü oluşturur". Bu tanımdan da görüldüğü gibi Gökalp; kültürü, bir toplumun fertlerini birbirine bağlayan, aralarında dayanışma sağlayan kurumların toplamı olarak düşünmüştür (Erdoğan, 1997).

Kültür; bilgiyi, inancı, sanat ve ahlakı, örf ve adetleri kişinin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olması nedeniyle kazandığı değer, yetenek ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Erdoğan, 1997). Kültür, toplumların tarihlerinden devir aldıkları maddi ve manevi mirasların toplamıdır (Kongar, 1972). Daha geniş bir ifadeyle kültür, bir toplumu oluşturan insanların kendi aralarındaki ilişki ve etkileşim sonucunda oluşan bütün insan yapısı nesnelere; ekonomik, dinsel, siyasal, toplumsal kurumları; bütün sanat, dil, felsefe, töre, tutum ve işlevleri; bütün inanç ve ülküleri kapsamaktadır (Başaran, 1994). Kültür dediğimizde anlamamız gereken şeyi ortaya koyabilmek bakımından bir kültürün belli başlı öğelerinin neler olduğuna bakmak gerekir. Bu öğeler; kurallar ve değerler, anlamlar-simgeler ve araçlardır. Bu öğeler, davranış biçimlerini belirler ve davranış biçimlerinde yansırırlar (Varol, 1993).

Kültür'ün özelliklerini şu şekilde ifade edebiliriz:

1. Ortak anlaşım sistemidir. Kültür insanların neye dikkat etmeleri gerektiğini belirler. Dünyanın algılanış biçimine yön verir, kişilerin tecrübeleri ve hayat organizasyonudur. Bir grubun üyeleri, aynı şeyleri aynı şekilde görmelerini ve algılamalarını sağlayan bir modeli paylaşır ve bu onları bir arada tutar. Her insan içinde tecrübelerinden anlamlar çıkarma yollarını taşır. Etkili, dengeli ve anlamlı ilişkiler için, insanlar ortak bir anlaşım sistemine sahip olmalıdırlar. Olayları anlama, davranış ve gruptaki diğer insanların nasıl davranacağını tahmin etmenin ortak bir yolu olmalıdır. Örneğin; el sallama, öpücük gönderme gibi davranışlar ortak bir anlayış mekanizması olmadan bir anlam ifade etmez. Daha da ötesi, el kol hareketleri ile kastedilen anlam, kültür kimliklerinin ortak olması durumu haricinde, anlaşılan anlam ile uyuşmak zorunda değildir. Etkili iletişim ancak anlayışların ortak olması durumunda mümkündür.

2. İzaftıdır. Kültürde hiçbir Şey net ve kesin değildir. Değişik kültürden insanların dünyayı anlayiŐ Şekilleri de deęiŐiktir ve yaptıkları değişik Şekillerde yaparlar. Bu gruplardan birini diğerinden daha üst düzeyde ya da daha alt düzeyde kabul edebileceğimiz bir standart yoktur. Her milli kültür diğer kültürlerin dünyayı anlayiŐ ve hareket etme Őekillerine bağımlıdır.
3. ęrenilmiŐtir. Kültür sosyal çevreden doęmuŐtur, kalıtsal değildir. İnsanların genetiğinde yoktur.
4. Topluluklarla ilgilidir. Kültür paylaşılan değerler ve anlayiŐlarla ilgili olgular topluluğudur.
5. Kültür doğru ya da yanlış değildir.
6. Kültür kalıtımsal değildir.
7. Kültür bireylerle ilgili değil bütün bir toplum ile ilgilenir (<http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/ik/kultur.htm>).

Kültüre ilişkin yargılar Aıkaldn'a göre Şunlardır:

1. Kültür, kesintisiz değişime uğrayan bir olgudur. Kültürün korunması demek, değişim sürecinin bilincinde olup, kontrollü deęiŐimini sağlamaktır.
2. Kültürlü-kültürsüz sıfatları gerçekte kendi kültürümüze göre bir değerlendirmedir. Birey ya da gruplar için kültürsüzlük söz konusu değildir.
3. İyi kültür, kötü kültür sınıflaması yanlıŐtır. İyi ya da kötü kültür yoktur; farklı kültürler vardır (Aıkaldn, 1998).

Temelde herhangi bir kurumsal kültür bir paylaşılan değerler topluluğudur. Büyük Őirketlerin yaptırdığı araştırmalar birçok kurumun ya da topluluğun kültürünü oluşturan yedi ana öğenin olduğunu söylüyor;

1. Yenilikçilik: işçilerin yaratıcı olma ve risk alabilme ölçütü, derecesi
2. İstikrar: faaliyetlerin deęiŐiklikten çok mevcut duruma, statükoya odaklanma derecesi, lt.
3. Ayrıntı, detay hassasiyeti: Detay ve kesinlik kaygısı taŐıma ölçütü, derecesi
4. Sonuç, rn intibakı: Yönetimin sonuçlara vurgu yapma, önem verme ölçütü, derecesi.
5. alıŐan oryantasyonu, intibakı: Yönetim karar ve uygulamalarında bireylerin önemsenmesi ölçütü, seviyesi.

6. Takım çalışması, takım intibakı: Takım çalışmasına ve işbirliğine önem verme ölçütü, derecesi.

7. Hırs, rekabetçilik: Çalışanlardan uysal ve rahat olmaktan çok rekabetçi ve azimli olma beklentisi ölçütü, derecesi (Hoy ve Miskel, 2005).

İş faaliyetlerindeki kültürel değişim derin ve sürekli. Genelde onu tamamlamaya kendini adanmış ve paylaşımcı görüşe sahip insanların işe alınması yoluyla zaman ve takım çalışması gerektirir. Kültürün değiştiğini iddia etmek için, işleri yerine getirmenin yeni şekilleri yerleşmeli, kurumsallaşmalıdır. Kültür değişiminin kalıcılığını etkileyen birçok değişken vardır. Bunlar; çalışanlarda güven ve sadakat oluşturmada eğitim yönetiminin becerisi, idarecinin iş başında kalma süresi ve bölgenin aynı değerler ve inançları yeni lidere iletmedeki istekliliğidir. Bu uygulamalar doğru olarak yapılsa bile kurumsal kültür kesin değişimlere, özellikle büyük ölçüde kurumun kolektif kimliğini hedef alan değişikliklere karşı bir hayli dirençli olabilir. Bölge liderlerinin alması gereken ders, öğrenmenin önemini tekrarlamak ve kurumun kumaşına derinlemesine işlemiş olan kurumsal kültürün bu yönlerine saygılı olmaktır (Clarksean ve Pelton, 2002).

2.4.1 Örgüt kültürü

Kültür, örgütleri saran toplumsal çevre şartlarının en önemli öğelerinden biridir, bu nedenle örgütlerin yaşama ve gelişmelerini geniş ölçüde etkiler. Örgüt kültürü örgüt gerçeğinin görülmesine imkan veren düşünsel bir yapı yani bir paradigmadır. Bir paradigma, kişilere, kategoriler, rutin süreçler, iyi ve kötü çözüm önerileri sunar ve üyelerin örgütte nasıl davranacaklarını bilme yeteneklerini artırır. Diğer bir deyişle bir örgütün paradigması, kişilere paylaşılan yapılar, ortak dil ve referanslar sunarak örgütün içindeki bir probleme çözüm getirmede benzer yaklaşımlardan yola çıkmayı sağlar (Atay, 2001).

Örgüt kültürü, örgütün çalışma şeklini ve etkinliklerin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamı (Okay, 2003) olup, örgütte görevli insanların paylaştıkları beklentiler, duygular, algılar, anlamlar, etkileşimler, etkinlikler, varsayımlar, inançlar,

gelenekler, adetler, semboller, adetler, semboller, tutumlar, normlar ve değerlerden oluşur. Ve örgütün içinde yer aldığı toplumun ve çevrenin kültüründen tümüyle ayrı olarak düşünülemez (Erdoğan, 1997). Her toplumun kendine göre nasıl bir kültürü varsa, o toplumda yer alan örgütlerin de kendilerine özgü kültürleri vardır. Bir başka deyişle, insanların karşılıklı etkileşiminin sonucu olarak ortaya çıkan bir sosyal gerçeklik alanı vardır ki; işte bu sosyal gerçeklik, örgütsel kültürü oluşturmaktadır. Örgütsel kültür, bir grup ya da örgüt üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları temel sayıtlılar, değerler, semboller ve uygulamalar bütünü (Şişman, 1993) olarak tanımlanabilir. Örgütü oluşturan insanların birbirleriyle ilişkileri, paylaştıkları değerler, birbirlerine duydukları güven ya da paylaştıkları vizyon gibi açılardan da bakmak gerekmektedir. Bu anlamda her örgütün bir insan boyutundan ya da kültüründen söz edilmektedir (Şirin, 2001).

Örgütsel kültür, örgüt üyelerine farklı bir kimlik veren ve örgüte bağlanmasına yardımcı olan ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan iç değişkenleri sunmaktadır. Örgüte bu sembolik yaklaşım, örgütsel kültür kavramıyla örgütü bir makine veya canlı bir organizma olarak görmenin ötesinde yeni bir boyut kazandırmıştır (Branabe, 1991). Örgüt kültürü örgüt üyeleri tarafından yaşandığı için onların davranışlarını, düşüncelerini etkiler. Bir örgütün özelliği, kültürünün değer ve normlarıyla anlatılabilir. Bunlar örgüt üyelerinin örgüte olan uyumunun hem araçları hem de ölçekleridir (Başaran, 1991). Örgüt kültürünün üç genel özelliği vardır (Şişman, 1994).

1. Kültürün, sayıtlılar, inançlar, değerler gibi bir içeriği vardır. Bir dizi anlamları içeren semboller ve uygulamaları kapsamaktadır.
2. Bir insan grubu ile ilgilidir. Kültür, örgütte çalışan insanlar tarafından üretilir, öğrenilir, paylaşılır ve aktarılır.
3. İnsanlar arasında sürekli bir kültürel ilişki vardır. Kültürün içeriğiyle, onu üreten, paylaşan, yaşatan, aktaran üyeler arasında sürekli bir ilişki ve etkileşim vardır.

Örgütsel kültür kavramı örgüt literatürüne iki önemli katkı sağlamıştır. Birincisi, örgüt çalışmaları alanının mit, metafor, ritüel, hikaye, kahraman, artifakt gibi kavramların alana girmesiyle zenginleşmiş olmasıdır. İkincisi ise, örgütsel unsurların, örgütsel kültür kavramı ile yeniden yorumlanmaya başlanmasıdır (İpek, 1999). Örgütsel kültür;

- 1.Yöneticilerin kendilerini ve astlarını nasıl yönetmeleri gerektiğine ilişkin paylaştıkları inançlar;
2. İnsanın geniş ölçüde neyi yapması ve yapmaması gerektiği konusundaki inançları;
3. Grup ve bireysel davranışı güçlü bir biçimde şekillendiren normları meydana getiren ve örgüt üyelerince paylaşılan inanç ve beklentiler örüntüsü olarak belirtilmektedir (Celep, 2000).

Örgüt kültürü, ister yazılı ister sözlü olsun, örgüt içinde var olan tüm değer yargılarını, davranış biçimlerini ve ilkelerini içerir. Örgütün iş yapma biçiminden, dünya görüşüne kadar tüm inançları kapsar (Yamak, 1996).

2.4.1.1 Örgüt kültürünün oluşumu

Örgüt kültürünün oluşumunda değişik faktörlerin etkisi olduğu söylenebilir. Bu oluşum sürecinde örgüt kurucularının önemli bir rolü vardır. Çünkü kurucular daha önceki felsefeler ve ideolojilerle kısıtlanmadığından sahip oldukları değerler ve inançlarını yapılandıracakları örgüt üzerinde etkilerinin olması doğaldır (Terzi, 2000).

Örgüt kültürü pek çok yolla oluşturulabilir. Ancak genel olarak şu aşamaları içermektedir

1. Birinci aşamada, tek bir kişi, yani örgütün veya organizasyonun kurucusu, yeni bir girişim fikrine sahip olur.
2. İkinci aşamada, örgütün kurucusu bir ya da daha çok anahtar kişiyi örgüte getirir ve görüşlerini bu grupta paylaşır. Bu getirilen kişiler, işletme kurucusunun bakış açısını taşırlar. Tüm grup elemanları böyle bir fikrin doğru ve iyi, değerli olduğuna, biraz risk taşıdığına, zaman, para ve enerji harcamaya değeceği inancındadırlar.
3. Üçüncü aşamada, kurucunun oluşturduğu bu grup, örgüt için bina, yer, fon vb. bulmaya çalışır.
4. Son aşamada ise, pek çok kişi örgüte dahil edilir ve genel örgüt kültürü hikayesi inşa edilmeye başlanmış olur (Doğan, 1997). Görüldüğü gibi, örgütün kurucusunun örgüt kültürünün oluşturulmasına olan etkisi çok büyüktür. Çünkü o, öncelikle kendisi ile benzer değerlere sahip olanları bir araya getirmek için çaba sarfetmiştir. Bu kişiler de ona yardımcı olurken kendi benimsedikleri inançlarla onları işlemekte ve onları da bu değerleri

kabule doğrudan veya dolaylı olarak zorlamaktadırlar. Böylece, yeni kurulan bir örgütün kültürü şekillenmeye başlamakta, örgüte yeni katılan bireylerle de farklılaşmaktadır. Yani örgüte katılan her birey, o örgütte yeni bir değer oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu katkı ise, örgüt kültürünün geleceğine doğrudan ya da dolaylı olarak olumlu ya da olumsuz bir etkide bulunacaktır Örgüt liderinin kültür oluşturmadaki sorumlulukları bunlarla da sınırlı değildir. Örgütte çalışanlar tarafından benimsenebilecek, onlara yol gösterecek, kalıcı ve geçerliliğini kolay kolay yitirmeyecek değerler sistemi oluşturması bu değerleri somutlaştıracak ve çalışanlara rol modeli oluşturacak, onları motive edebilecek kahramanlar yaratması, iş görenler arasındaki takım ruhu, birlik, ait olma duygularını oluşturarak onların yakınlaşmalarını sağlamak amacıyla da örgütte törenler düzenlemesi ve örgütün temel değerlerinin nesilden nesile aktarılabilmesi için örgüt kahramanlarına ilişkin efsaneler oluşturması kurum liderinin örgüt kültürü oluşturma sürecindeki sorumlulukları kapsamındadır (Alganer, 2000).

Örgüt kültürünün oluşumu ile ilgili üç görüş bulunmaktadır (İpek, 1999).

1. Örgüt kurucusu ve diğer yöneticiler örgüte kendi varsayım, değer ve artifaktlarını getirirler ve bunları örgüt üyelerine de benimsetirler.
2. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin, iç bütünleşme ve çevreye uyum sorunlarını çözmek amacıyla girdikleri etkileşimlerden doğar.
3. Örgüt üyelerinin örgüt kimliği, denetim, bireysel gereksinimler ve kabul görme sorunlarına ilişkin olarak geliştirdikleri çözümler, örgüt kültürünü oluşturur.

Hellriegel, örgüt kültürünü, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan, beklenti, fikir, değer, davranış ve tutumların karmaşık bir modeli olarak tanımlayarak örgüt kültürünün bir takım bileşenlerden oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. Örgütsel adetler ve törenler ve yaygın olarak kullanılan dil gibi rutin davranışlar
2. Örgütte çalışma grupları tarafından paylaşılan normlar
3. Örgütte kabul edilen baskın değerler
4. Çalışanlarına ya da müşterilerine yönelik örgütün politikalarına kılavuzluk eden politika
5. Örgütte iyi geçinmek için bir takım kurallar ya da yeni gelenlerin örgütte kabul edilmeleri için gereken ipuçları

6. Örgütte oluşturulan duygu birikimi ve örgütteki bireyleri müşterilerle ve diğer kişilerle etkileşim biçimleri'dir (Hellriegel, 1998). Bir örgütün kültürünün belirlenmesinde etkili olabilecek özellikler şunlardır.

1. Bireysel özerklik: Bireyin örgüt içinde sahip olduğu sorumluluğun, özgürlüğün ve fırsatların derecesi
2. Yapı: Çalışanların davranışlarını gözetleme ve denetlemedeki düzenlemeler ve kuralların derecesi
3. Destek: Yönetici tarafından sağlanan yardımın ve içtenliğin derecesi
4. Kimlik: Üyelerin kendi çalışma grubu ya da mesleki alanlarının haricinde örgütle bütünleşme derecesi
5. Performans ve Ödüller: Maaş artışı, terfi vb ödüllerin dağılımına neden olan kriterlerinin, çalışanların performanslarına göre dağıtılmasının derecesi.
6. Çatışma: Bireyler ya da çalışma grupları arası çatışma ve farklılıklara karşı açık ve hoşgörülü olma derecesi.
7. Risk Alma: Çalışanların girişkenliğe, yeniliğe ve risk almaya teşvik edilme derecesi (Robbins, 1998).

Örgüt kültürünün altı temel özelliğinin olduğunu belirten Trice ve Beyer, bu özellikleri şöyle belirtmişlerdir.

1. Kültürün kolektif olması: Kültürler, bireylerin birbirleriyle etkileşimleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bir kültüre bağlı olmak başkalarının inandıklarına inanmak ve onlar gibi davranmaktır.
2. Duygusal olarak benimsenmesi: Kültürün temeli, bir takım anlamlarla olduğu gibi duygularla da aşılacaktır. Örgüt üyelerinin örgütün ideolojisine ve kültürel biçimlerine olan bağlılıkları mantıksal düşüncelerden çok duygusal ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır.
3. Temelinde tarih barındırması: Kültürler bir gecede ortaya çıkmaz, bu nedenden dolayı kültürü tarihten ayırmak imkânsızdır. Bir kültürün oluşumu için insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmaları ve bir takım belirsizlikleri ve bunlarla başa çıkma yollarını birlikte paylaşmaları gerektirmektedir. Bu da belli bir zaman dilimini gerektirir. Böylelikle de örgüt kültürünün tarihi oluşmaktadır.
4. Sembolik yönünün olması: Bir örgütün kültürünün sembolik olması, insan davranışlarının teknik ve pratik yönünden çok ifade edici yönünün olması demektir.

Kültürel iletişim ve kültürün ifade edilmesi bakımından sembolizmin önemli bir yeri vardır.

5. Dinamik olması: Kültür, örgüte gelen yeni üyelere aktarılması yoluyla devamının sağlanması ve bu aşamada bir takım değişikliklere uğraması nedeniyle dinamik bir yapı sergilemektedir.

6. Belirsizlikleri içermesi: Modern bir örgüt çoğu zaman belirsiz ve şaşkıncı bir çevre içinde yer almasından dolayı, bunlar içinde yer alan kültürün öğelerinde de, değişimler ya da belirsizlikler görülmesi oldukça doğal bir süreçtir. Örgüt kültürünün tanımı ve içeriği ile ilgili farklı yorumlar getirilmiş olsa da, Hofstede, örgüt kültürünün holistik (bütüncül) olduğu, tarihsel olarak belirlenebildiği, antropolojik çalışmalardaki kavramlarla ilişkili olduğu, sosyal ilişkilerle yapılandırıldığı ve değişime kapalı olduğu yönünde araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanmış olduğunu belirtmiştir (Trice ve Beyer, 1993).

Tanımlar arasında farklılıklar olmasına rağmen ortak özellikler ise şöyle özetlenebilir (Özkalp ve Kirel, 2000).

1. Örgüt kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur. Çalışanlar neyin iyi, neyin kötü, hangi davranışların istendik veya istenmedik olduğuna ilişkin ortak değerlere sahiptir. Bu değerler, geçmiş dönemlerde başarılı görevler yapmış olan ve halen görevde bulunan üst kademe yönetici, okullarda ise müdürlerin empoze ettiği norm ve davranışlarla ortaya çıkar tüm üyeleri etkiler. Böylece üyeler kültürü oluşturan tutum, değer ve davranışları kazanırlar.

2. Örgüt kültürü yazılı bir metin halinde değildir. Örgüt kültürünü oluşturan değerlerin herhangi bir kitapta yazılı olmayıp, çalışanların kendi geliştirdikleri fikir ve inançlardan oluşmasıdır. Bu sebeple, örgütte çalışanlar tarafından da zor anlaşılabilirdiği için bazı örgütler zaman zaman bu değerleri bir araya getirerek açıklamaya, çeşitli sloganlarla çevreye duyurmaya çalışırlar.

3. Örgüt kültürü grup üyeleri arasında paylaşılır olmalıdır. Örgütsel kültür her örgüt için ayırtıcı bir nitelik taşıyan, kendi özelliklerinin ortak ürünüdür. Örgüt içinde anlatılan hikâyeler, masallar, belirli bir kimsenin yaptığı bir davranış, nesilden nesile bir efsane olarak aktarılır. Çalışanlar bunları duyarak, örgütün değerlerini öğrenirler. Örgütsel kültür böylece yaşama, tüm üyeler tarafından paylaşılma ve tüm örgütte yayılma veya anonim

olma özelliği kazanır. Bu şekilde öğrenilen değerler, bir kitapta yazılı olan bilgileri veya değerleri, çalışma prensiplerini okuyup anlamaktan daha etkilidir ve daha çabuk öğrenilir.

4. Örgüt kültürü düzenli bir şekilde tekrarlanan veya ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir. Kültürün öğrenilmesinde ve yayılmasında birbiri ile ilişkili, birbirini tanımlayan ve anlamlı hale getiren davranışsal kalıplar önemlidir. Çünkü kültür, inanç, sistem ve değerlerin sonucunda ortaya çıkan, üyelerce sergilenen, kendi içinde bir bütünleşik sistem oluşturan davranış kalıpları sisteminden oluşmaktadır.

Her toplumun kendine özgü nasıl bir kültürü varsa, o toplumda yer alan örgütlerin de kendilerine özgü kültürleri vardır ve bu kültür örgütte çalışan insanların davranışlarına etkide bulunur (Çelik, 2002). Konuk'a göre bir organizasyonun kültürünü tanımak için; o organizasyonun ilkelerine, değerlerine, yaşam tarzına, liderlik tarzına, başarının tanımına, beklentilerine, düşünme tarzına, varsayımlarına, sorunlara yaklaşım tarzına, ortak hafızasına ve mevcut tanımlarına dikkat etmek gerekir (Konuk, 2005). Örgüt kültürü;

1. Her an değişim ve oluşum içindedir.
2. İnsan faaliyetlerinin tüm yönlerini kapsar.
3. Örgütün dış uyum ve iç bütünleşmesi sorunlarına çözüm bulma amacıyla öğrenilir.
4. Sonuçta birbirleriyle etkileşim içinde olan kalıplaşmış temel varsayımlar dizisi şeklindedir (Balcı, 2002).

2.4.1.2 Baskın kültür ve alt kültür

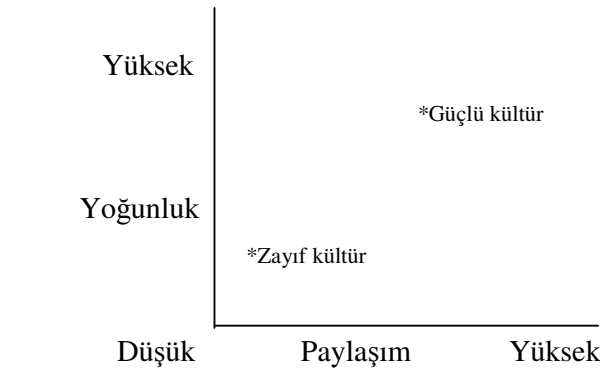
Örgütlerde baskın kültür, çalışanların çoğunluğu tarafından paylaşılan temel değerlerdir. Örneğin, Delta Havayolları çalışanlarının çoğu, disiplinli çalışma, işletmeye bağlılık ve müşteriye hizmet gibi değerleri onaylamakta ve benimsemektedirler. Belirtilen işletme çalışanlarınca benimsenen bu değerler, onların örgütsel davranışını belirleyen baskın kültürü oluşturmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, bir örgütün kültüründen söz edildiğinde, aslında o örgütün baskın kültürü ifade edilmektedir (Akıncı, 1998).

Alt kültür ise, örgüt çalışanları arasında sadece belli bir grup tarafından paylaşılan değerleri temsil etmektedir (Akıncı, 1998). Bir örgütte alt kültürler örgüt içi bölümler, örgüte yeni katılımlar, teknolojik yenilikler, ideolojik ve coğrafi farklılıklar gibi etkenlere

bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Eğer bir örgütün herhangi bir bölümü diğer bölümlerden ayrı tek bir kültüre sahipse dikey alt kültür; belli bir konuda uzmanlaşmış kişiler, sadece kendi aralarında paylaştıkları bir kültüre sahiplerse, yatay alt kültür söz konusudur. Örgütler de belli bir üst kültürün içinde yer almaktadır. Bu nedenle, örgütsel kültürler de üst kültürün türevidir. Bununla birlikte, değişik kültürler, içinde yer aldıkları üst kültürün farklı unsurlarını ön plana çıkarabilirler (İpek, 1999).

2.4.1.3 Güçlü kültür ve zayıf kültür

Örgüt kültürü üzerinde en çok durulan ve tartışılan konulardan biri de güçlü ve zayıf kültür ayrımıdır. Güçlü kültür, örgütler tarafından açıkça düzenlenmiş ve paylaşılmış değerlerdir (Özkalp ve Kirel, 2000). Başka bir anlatımla, güçlü kültür; örgüt üyelerinin çoğunluğunca paylaşılmış ve kabul edilmiş temel değerleri ifade etmektedir (Akıncı, 1997). Örgütlerde güçlü ve zayıf kültür sınıflaması oldukça yaygındır (Bkz. Şekil 2.2). Güçlü kültür, örgütün temel değerlerinin örgüt üyelerince yoğun bir biçimde benimsenmesi ve paylaşılmasıdır. Güçlü kültürler, çalışanların davranışlarında büyük ölçüde etkilidirler ve azalan iş miktarına karşı daha duyarlıdır. Yoğunluk ve paylaşım boyutları bakımından güçlü ve zayıf kültürleri aşağıdaki şekilde görmek mümkündür Güçlü örgütlerde çalışanlar, kültürün temel değerlere sıkı sıkıya bağlanmışlardır. Bütün çalışanlar, örgütün amacını bilmekte ve onun için çalışmaktadırlar. Zayıf kültürlerde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Çalışanlar örgütün temel değerleri üzerinde tam bir uzlaşma sağlayamamışlardır. Zayıf örgüt kültürünün olduğu örgütlerde, çalışanlar arasındaki bağ oldukça gevşektir (Robbins, 1998).



Şekil 2.2 Güçlü kültür / zayıf kültür sınıflaması (Robbins, 1998).

Her ne kadar örgüt kültürünün güçlü olması, geniş kabul gören değerlerin çokluğu, değiştirilmesinin güçlüğünü ifade etse de, kültürün devamını sağlayan yazılı örgüt misyonu, liderlik stili, adetler ve örgütün formel yapısı gibi başka güçler de söz konusudur (Ay, 1997). Örgüt kültürünün güçlü veya zayıf olması ile performansı arasında doğrudan bir ilişki kurulmaktadır. Özellikle, güçlü kültürleri olan örgütlerin diğer örgütlerden daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir. Çünkü örgüt çalışanları arasında işbirliği, dayanışma ve örgüte bağlılık yaratan güçlü kültürlerin beklenen çıktısı yüksek performans olarak ortaya çıkmaktadır. Aslında, güçlü örgüt kültürlerinde tüm çalışanlar kültürel değerleri, öğretme, öğrenme, kolaylaştırma, paylaşma gibi süreçlerle içselleştirmektedirler. Bu yolla, çalışanlarda motivasyon, bağlılık ve performans artışı görülmekte ve örgütten ayrılma oranları azalmaktadır (Erdem ve İşbaşı, 2001).

Güçlü kültürlerin örgütsel yaşamdaki sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Şişman, 1994).

1. Örgütte yapılan her iş örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi ve örgütün başarı içindir.
2. Örgütte kurallar formal olmaktan çok informaldir. Çalışan personel izlenir ve hatalar yerinde ve zamanında düzeltilir.
3. Örgütte insanlar arasındaki ilişkiler geliştirilir, karşılıklı saygı, dostluk ve güven yaratır, sosyal yaşantılarına ilgi gösterilir.
4. Örgütte insanlar uyumlu çalışırlar, yeni katılanların uyumlu olmaları ve kaynaşmaları sağlanır.
5. Örgütte insanlara rehberlik yapılır, mesleki yardımda bulunulur ve işbaşında yetiştirilerek başarı ve yaratıcılıkları artırılır.
6. Örgütte çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları açıkça belirlenir ve yerine getirmeleri için teşvik edilir.
7. Örgütte çatışmalar kişilere ve kuruma yararlı olacak şekilde yönlendirilir, karşılıklı hoşgörü ve ilgiyle karşılaşılan sorunlara çözümler aranır.
8. Örgütte insanlara karar vermede ve uygulamada özerklik verilir, başarılı olmaları için destek ve yardım sağlanır.
9. Örgütte insanlar arasında etkili iletişim ve koordinasyon sağlanır, karşılıklı işbirliği ve yardımlaşma alışkanlıkları kazandırılır.
10. Örgütte çalışanların davranışları objektif olarak değerlendirilir, nesnel ve güvenilir bir ödül ve ceza sistemi uygulanır.

2.4.1.4 Örgüt kültürü unsurları

Örgüt kültürünün temel öğeleri değerler, normlar ve varsayımlardır. Diğer yandan, örgüt kültürünün görülebilen ifade biçimleri arasında; seremoniler ve törenler, adetler(ritueller), hikayeler, mitler, semboller, dil ve kahramanlar sayılabilir.

2.4.1.4.1 Değerler

Geniş anlamda değerler, kültürün daha çok gözle görülmeyen, öznel, içsel yönünü oluşturmakta, örgütsel sorunların çözümünde makul, uygun olarak kabul edilen çözüm biçimini göstermektedir. Örgütlerde diğer bazı kültürel öğelerin (semboller) de örgütün temel değerlerini ve inançlarını açıkladığı ve vurguladığı söylenebilir. Aynı zamanda söz konusu değerler, bir örgütün genel amaçlarını, ideallerini, standartlarını yansıtır ve örgütsel kimlik veya yönetim felsefesi içinde de çeşitli biçimlerde dile getirilir (Şişman, 1994). Örgütteki tüm bireylerin ortaklaşa inandığı ve paylaştığı temel değerler, kurum kültürünün önemli bir öğesidir. Kültür, insanların paylaştığı değer ve inançlarla başlamaktadır. Bu değerlerin tümü örgütteki temel anlayış sistemini oluşturmaktadır ve Schein'in (1985) da belirttiği gibi örgüt, bu temel anlayışı hem iç hem de dış adaptasyon ve bütünleşme problemlerinde kullanmaktadır (Akıncı, 1998).

Değerler bireysel düzeyde olduğu gibi örgütsel düzeyde de gelişir. Örgüt kültürü, bir örgütte paylaşılan değerler sistemidir. Değerler örgüt kültürünün diğer öğelerine göre daha güvenilir bir özellik taşırlar. Çalışanlara yaptıkları işin ya da sergiledikleri davranışın nedeni sorulduğunda genellikle bu davranışı yönlendiren bu değerlere ulaşılmaktadır. Örneğin, "açık kapı politikasının uygulandığı" bir örgütte çalışanlar istedikleri zaman üstleri ile görüşebiliyorlarsa, bu uygulama örgütte iletişimin önemli bir değer olduğunu göstermektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

2.4.1.4.2 Normlar

Genel olarak uyulması gereken kurallar olarak ifade edilen normlar, bazen açık olarak dile getirilmez, bazen de yazılı değildirler. Ancak, örgüt üyelerinin sergiledikleri davranışlar

üzerinde önemli etkiye sahiptirler. Örneğin, “üstlerinle tartışma”, “kötü haberi veren sen olma” şeklinde ifade edilen ve paylaşılan normlar, o örgüt içindeki davranışların nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler iletmektedirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Belli bir grup içindeki bireylerin ilişkilerini düzenler ve eylemlerine yön verir. Normlar, genellikle değerlerin yansımasıdır ve bir grubun tüm üyelerince paylaşıldığı için kolektiftir. Normlar, örgütsel kültür içinde davranışı etkileyen, sosyal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren öğelerdir (Pehlivan, 2001). Başaran’a göre normlar, örgütün kültürel değerlerine uygun olarak örgütçe geliştirilen, çalışanların çoğunluğunca benimsenen davranış kuralları ve ölçütleridir (Başaran, 1991).

2.4.1.4.3 Varsayımlar

Örgütlerde, çalışanların tutumlarını, dolayısıyla da günlük eylemlerinin somut sonuçlarını etkileyen en güçlü kültürel öğelerden biri de varsayımlardır. Varsayımlar örgüt üyelerinin algı, düşünce, his ve davranışlarını yönlendirerek, onların örgütsel yaşama ilişkin taşıdıkları doğru-yanlış, anlamlı-anlamsız, olanaklı-olanaksız gibi ön kabullerini oluşturan tartışmasız doğrulardır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998; İpek, 1999). Varsayımlar, öylesine güçlü bir şekilde benimsenmişlerdir ki, örgüt çalışanlarının bunları ihlal etme olasılığı bile düşünülemez. Varsayımların diğer bir özelliği de genellikle bilinçsiz olmalarıdır. Örgüt üyeleri kendi varsayımlarının farkında olmayabilirler, onları tartışmak ya da değiştirmek konusunda çekimser olabilirler (Nelson ve Campbell, 1997).

2.4.1.4.4 Semboller

Örgüt kültürünü pekiştirmeye yardımcı olan maddesel semboller, alanların ve binaların tasarımı ve fiziksel görünümü, mobilyalar, yönetici giysileri, örgüt tarafından kullanılan logolar, ürün tasarımları, ambalajlar vb. sembollerdir. Bu semboller iş görenlere kimin önemli olduğunu, üst yönetim tarafından arzulanan eşitlik derecesini ve uygun olan davranış tarzlarını (risk alan, tutucu, otoriter, katılımcı, bireyci, sosyal vb.) aktarır (Taş, 1999). Örgüt sembolleri örgütte değişimin gerçekleşmekte olup olmadığının da yararlı göstergeleridir. Aslında tek başına bir binanın biçimi veya örgütteki mekan dağılımının her zaman sembolik bir değeri vardır (Terzi, 2000).

2.4.1.4.5 Adetler

Adetler, sürekli tekrarlanan veya günlük örgütsel uygulamalarda görülen davranışlardır. Bunlar genellikle yazılı değildir. Ancak "biz burada işleri böyle yaparız" mesajını açıkça verirler. Bazı şirketler çalışanların birbirlerine "Hanım" "Bey" kullanarak hitap etmesini isterken, bazı firmalarda en üst düzeyden en alta kadar herkes birbirine isimleriyle hitap edebilir (Nelson ve Campbell, 1997).

2.4.1.4.6 Hikaye ve efsaneler

Hikaye ve efsaneler örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların, biraz da abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan kültür taşıyıcılarıdır. Hikayeler ve efsaneler, örgütün geçmişi ve bugünkü durumu arasında köprü görevini yerine getirmesi bakımından önem taşır. Yine örgüt üyelerinin davranışlarına yön verici olması da, hikaye ve masalların önemli bir özelliği olarak belirtilebilir (Unutkan, 1995). Örgüt kültürünün önemli taşıyıcılarından biri olarak ele alınan hikayeler ve efsaneler, özellikle oryantasyon dönemlerinde daha da önem kazanmakta ve verimliliği olumlu yönde etkilemektedirler (Taş, 1999).

2.4.1.4.7 Dil

Dil, bir iletişim aracı olmanın yanı sıra, kültürün de yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Her ülkenin bir ana dili olduğu gibi, örgütlerin de kendilerine özgü bir dili vardır. Örgüt dilini ancak, o örgütte çalışanlar anlayabilir ve kullanabilmektedir. Çalışanlar bu dili öğrenerek, kültürü kabul ettiklerini gösterirler. Böylelikle, kültürün korunmasına yardımcı olurlar (Terzi, 2000).

2.4.1.4.8 Kahramanlar

Kahramanlar geçmişte, örgüte çok yararlı hizmetlerde bulunmuş ve bu hizmetleri nedeniyle devleşmiş, örgütü zafere ulaştırmış kişilerdir. Örgüt kahramanları, örgüt açısından ideal özelliklere sahip olarak görülen kişiler olup örgütlerde bir değil birden fazla

olabilirler. Bunlar ölmüş ya da yaşayan, gerçek kişiler olabileceği gibi, gerçek ya da hayali kişiler olmaları da mümkündür (Şişman, 1998).

2.4.1.4.9 Mitler

Mit, bir sosyal grubun ya da örgütün değerlerini, tanıtım sistemlerini yerleştiren bir iletişim aracıdır. Bir örgütün değerlerine, kurucularına veya farklı hiyerarşik düzeylerdeki kişilere ilişkin ilginç olaylar ve öyküler, zamanla belirli bir anlamı taşıyan mesaja dönüştüğünde mitleşir. Yine, örgütün önemli bir değeri bir veya birden fazla kişinin örnek davranışıyla eyleme dönüştüğünde bu eylem mitleşmektedir. Mitlere pozitif olduğu kadar negatif anlamlarda yüklenilebilmektedir. Bir paylaşımaya yol açtıklarında, örgüte ait olma duygusunu güçlendirdiklerinde mitler pozitifdir. Buna karşın, mitler, örgüte karşı bir gruplaşmaya yol açtıklarında yani bölünmeyi güçlendirdiklerinde ise, negatiftirler (Erdem, 1996).

2.4.1.4.10 Seremoni ve törenler

Seremoniler özel olaylardır. Seremoni faaliyetlerinin esas anlamı, belli bir mesajı iletmek veya daha özel bir amacı gerçekleştirmektir. Bu özel olay sırasında örgüt çalışanları örgütsel kültürün bir parçası olan kahramanlara, mitlere ve sembollere ait kutlamalar yaparlar. Bu nedenle seremoniler, önemli kültürel normların ve değerlerin anıldığı ve sağlamlaştırıldığı olaylara örnek teşkil etmektedirler. Seremonilerin birçoğu, gelenekselleşmiş etkinlikler olarak tanımlanan törenleri kapsamaktadır (Özkalp ve Kirel, 2000; Çelik, 2000).

2.4.1.5 Örgüt kültürü boyutları

Örgüt kültürü, araştırmacıların birçoğu tarafından soyut çevre olarak görülmekte ve bu nedenle boyutları kesin olarak belirlenmemektedir. Örgüt kültürünün tanımlanıp ölçülmesinde, belirlenmesinde esas olan 10 boyuttan söz edilmektedir.

Bunlar;

1. Bireysel özerklik: Örgüt çalışanlarının sahip olduğu özgürlük ve sorumluluk derecesidir.
2. Risk toleransı: Çalışanların girişimci, yaratıcı ve risk almaya açık bir biçimde teşvik edilme derecesidir.
3. Yön: Örgütün çalışanlarına verdiği açık hedefler ve kendilerinden beklenen performans derecesidir.
4. Bütünleşme: Örgüt birimlerinin birlikte eşgüdümlü olarak çalışmaya teşvik edilmeleridir.
5. Yönetim desteği: Örgüt içinde üstlerin astlarına sağladığı açık iletişim, yardım ve desteğin derecesidir.
6. Kontrol: Örgütte geçerli olan kural ve yönetmeliklerin sayısı ve çalışanların davranışlarını kontrol üzere yapılan denetimlerin sayısıdır.
7. Kimlik: Çalışanların örgütü bir bütün halde görme ve tanımlarının derecesidir.
8. Ödül sistemi: Nesnel olarak belirlenmiş ölçütlere göre verilen ödüllerin derecesidir.
9. Fikir ayrılıklarına verilen tolerans: Örgütte çalışanların düşünce ayrılıklarından kaynaklanan çatışmaların ne kadarının tolere edildiği ve çalışanlara verilen açık eleştiri ve mücadele etme derecesidir.
10. İletişim modelleri: Örgütsel iletişimin, resmi otorite ve hiyerarşiyle ne kadarının sınırlandırıldığı derecesidir (Dinçer, 1996; Akıncı, 1998).

Sorge ve Warner örgüt kültürünün altı bağımsız boyutta incelenebileceğini öne sürmüşlerdir (Bkz. Çizelge 2.1). Bunlar:

1. Süreç odaklı/ Sonuç odaklı kültür: Süreç odaklı kültür, teknik ve bürokratik çalışma yöntemleri ile; diğeri ise sonuçlara yönelik ortak meselelerle ilgilidir. Sonuç odaklı birimlerde herkes benzer bir yolla uygulamaları algılamaktadır; Süreç odaklı birimlerde ise farklı düzeyler ve birimler arasında algıda farklılıklar vardır. Kültürün homojenlik derecesi, o kültürün göstergesidir ve güçlü kültürlerin diğerlerine oranla daha çok sonuç odaklı olduğu gözlenmiştir.
2. İş odaklı/ Çalışan odaklı kültür: İş odaklı kültüre sahip örgütlerde çalışanların yalnızca iş performanslarına bakılır, çalışan odaklı kültüre sahip örgütlerde ise çalışanların memnuniyeti ön planda tutulur.

3. Mesleki/ Bölgesel kültür: Mesleki kültüre sahip örgütlerde bulunan üyeler meslekleriyle tanımlanırlarken, bölgesel kültüre sahip örgütlerde bulunan üyeler ise çalıştıkları örgüt açısından tanımlanırlar.

4. Açık sistem/ Kapalı sistem kültürü: Bu boyut içsel ve dışsal iletişimin kolaylığı ile ilgilidir. Açık sistem kültürüne sahip örgütlerde her türlü iletişim daha etkin gerçekleşmektedir.

5. Sıkı/ Esnek denetimli kültür: Bu boyut örgüt içindeki resmiyet derecesi ve birimin işlevi ile ilgilidir. Örneğin bankalarda genellikle sıkı denetimli; araştırma laboratuvar veya reklam ajanslarında ise esnek denetimli bir kültürün olması beklenir.

Pratik/ Kuralcı: Bu boyut ise çevre ile başa çıkmadaki egemen olan yöntemi ifade eder. Satış hizmeti birimi pratik (esnek) bir kültürü gerektirirken; yasal kuralları içeren birimler de normatif bir kültürü gerektirir (Warner ve Sorge, 1997).

Çizelge 2.1 Warner ve Sorge'un Örgüt Kültürü Sınıflaması (Warner ve Sorge, 1997)

Süreç odaklı İnsanlar risk almaktan kaçınır. İnsanlar az çaba gösterir. Her geçen gün birbirinden farksızdır.	Sonuç odaklı Beklenmedik durumlarda rahat davranış. İnsanlar çok çaba gösterir Her geçen gün yeni meydan okumalar sunar
İş odaklı İşin yapılması için baskı var. Birey tarafından önemli kararlar. Yalnızca insanların yaptığı işe bakılır.	Çalışan odaklı Kişisel problemlere ilgilenilir Grup olarak önemli kararlar alınır. Çalışan ve ailelerinin refahı ile ilgilenilir.
Mesleki Gelecekteki yılları düşünmek. Çalışanların özel yaşamları da işleri olarak düşünülür. İşe almada yalnızca yetenek ve beceriler önemlidir.	Bölgesel Uzağı düşünmemek. Örgüt normları işteki ve evdeki davranışları karşılar. Aile, sosyal sınıf v okul işe almada önemlidir.
Açık sistem Örgütteki bireyler yeni gelenlere ve dışarıdakilere açıktır. Herkes örgüte uyum sağlamıştır. Yeni gelenlerin kendilerini evde hissetmeleri için birkaç gün yeterlidir	Kapalı sistem Örgütteki bireyler içeridekilere bile kapalı ve gizlidir. Yalnızca belli insanlar örgüte uyumludur. Yeni gelenlerin kendilerini evde hissetmeleri için birkaç gün yeterlidir.
Sıkı denetim İş ve örgüt hakkında pek çok espri yapılı	Esnek denetim İş ve örgüt hakkında her zaman ciddiye önemsenir.
Pratik Müşteri ihtiyacını karşılamaya yöneliktir. Prosedürlerden çok sonuç önemlidir.	Kuralcı Belirtilen prosedürü doğru bir şekilde yerine getirmeye odaklanılmıştır. Doğru prosedürler sonuçlardan daha önemlidir.

2.4.1.6 Örgüt kültürünün işlevleri

Robbins, örgüt kültürünün örgüt içindeki bir takım işlevlerini şöyle özetlemiştir.

1. Örgütün sınırlarını tanımlayıcı bir rol üstlenir. Yani bir örgütü diğerinden ayıran özellikleri belirler.
2. Örgüt üyelerine bir kimlik duygusu kazandırır.
3. Bireyi kişisel çıkarlarının ötesine taşıyarak, örgüte bağlılığının oluşmasına yardımcı olur.
4. Örgütteki sosyal sistem dengesini artırır. Çalışanların ne söylemeleri ve yapmaları gerektiğini içeren uygun standartlar sağlayarak örgütü birbirine bağlar.
5. Çalışanların tüm tutum ve davranışlarını yönlendiren ve şekillendiren bir kontrol mekanizması olarak hizmet eder (Robbins, 1998). Örgüt kültürünün örgütteki işlevsel etkileri şöyle sıralanabilir.

1. Bir örgütü diğerlerinden ayıran sınırları belirler.
2. Üyelerine örgüt kimliği sağlar.
3. Üyelerin örgüte bağlılıklarını artırır.
4. Örgütün sosyal sistem dengesini güçlendirir.
5. Çalışanların tutum ve davranışlarını yönlendirip şekillendiren anlamlar ve denetim mekanizması oluşturur (Balcı, 2002).

Varol ise, örgüt kültürünün işlevlerini şöyle sıralamıştır.

1. Örgütte paylaşılan değerlerin daha sonraki kuşaklara aktarılmasını sağlar.
2. Örgütün kimliğini tanımlar ve elemanlar bu kimlikle tanınırlar.
3. Alt kademe elemanlar çoğu durumda ne yapmaları gerektiğini bilebilirler.
4. Elemanların yaşamına anlam katıp onu zenginleştirirler.
5. Gerektiğinde yapısal değişimi kolaylaştırıcı rol oynar.
6. Kültür, değerler sistemi, çalışanların güvenlik-sağlık, yaşama anlam katma ve müşteriye hizmet gibi işlevlerini bütünleştirir.
7. Örgütsel amaçların ve kalıcılığın kaynağı olma işlevini görür (Varol, 1993).

Örgütün hedeflerini ve stratejilerini gerçekleştirmesinde, örgüt kültürünün payı büyüktür. Başarılı oldukları için kabul görmüş çalışma yöntem ve davranış biçimleri örgütsel

kültürün bir parçası olarak yöneticiye ışık tutarken, diğerleri örgüt içinde sorunlara yol açabilir ve yönetim tarafından ortadan kaldırılmaları gerekir (Erengül, 1997).

Örgüt kültürünü etkileyen başlıca faktörler, örgüt içerisindeki çeşitli olgularla ilgilidir. Bunlar ise iletişim, motivasyon, liderlik, yönetim süreci, örgüt yapısı ve özellikleri ile örgütte geçerli olan yönetim tarzıdır (Okay, 2003). Okul gibi hizmet sağlayan örgütlerde insan ilişkileri ve buna bağlı olarak iletişim süreçlerinin önemi, söz konusu örgütlerin ürünü insan olduğu için daha da artmaktadır. Bu örgütlerin etkinliğinde başrollerden birini kişiler arası iletişim ögesi almaktadır. Kişilerarası iletişim süreçlerini biçimleyen en önemli değişkenlerin başında ise örgüt kültürü gelmektedir (Çelik, 2000).

2.4.2 Okul kültürü

Okulların, tıpkı örgütler gibi hem toplumsal bir sistem olma hem de kendi kültürünü oluşturma özelliği vardır. Bir okulda bütünleşmeyi sağlayan, personelin davranışlarını yönlendiren, okulun normlar, davranışlar, değerler, inançlar, gelenekler, törenler, hikayeler ve kültürel sembollerinin tümü (Çelik, 1997) okul kültürü olarak tanımlanabilir. Okullar; çevreleri, öğrencileri, öğretmenleri, diğer çalışanları, yöneticileri ve bunlar arasındaki ilişkiler bakımından birbirinden farklılıklar gösterir. Yapı ve işleyişleri kâğıt üzerinde aynı olan okullardaki farklılıklara örnek vermek gerekirse; velilerin uğramadığı okullar, öğretmenleri gruplara bölünmüş okullar, derslerin boş geçtiği okullardan söz edilebilir (Açıkalın, 1998).

Okulları birbirinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklere ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok, yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığı saptanmıştır. Okulun akademik önemi, öğretmenin derslerdeki eylemi, ödül ve cezalandırma, öğrencilerin öğrenme koşulları, öğrencilerin okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin kararlılığı ve okuldaki ve çalışma grubunu ve okulun kültürel yapısını belirleyen önemli öğeler arasında yer almaktadır (Celep, 2000). Okul kültürü, öğretmenlerin yemekhanede ne konuştuklarından, ders verme konusundaki görüşlere, mesleki gelişime bakış açısından, tüm öğrencilerin öğrenmesine verilen öneme kadar okulun her yönünü etkiler (Deal and

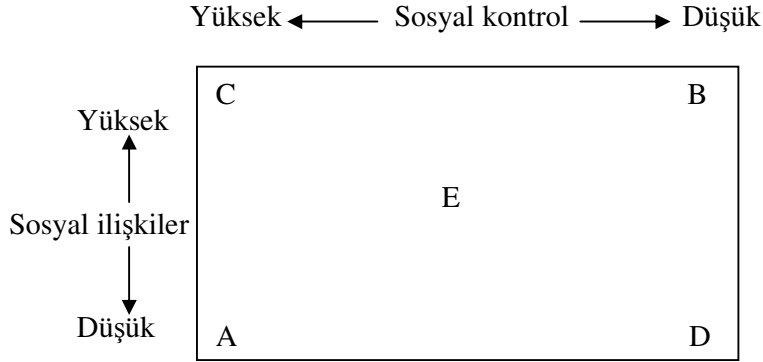
Peterson, 1999). Okul hem kendi içinde bir kültür oluşturur, hem de toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarır. O halde okul sadece kültür üreten değil, aynı zamanda kültür aktaran bir örgüttür. Okul kültürünü biçimlemek, geliştirmek ve sürekliliğini sağlamak okul yöneticilerinin temel sorumluluklarındandır ve okul yöneticilerinin davranışlarıyla yakından ilgilidir (Çelik, 2000). Bu sebeple, eğer okul müdürlerinin davranış ve iletişim bozuklukları varsa, bunlar okulun kültürünü de olumsuz yönde etkileyebilir. Olumsuz bir okul kültürü, bu kültürü yaşayan örgüt üyelerini uyumsuzlaştırarak, örgütsel amaçlara ulaşmayı engelleyebilir (Başaran, 1994).

Öte yandan okul yöneticisi bir kültürel lider olarak, okulun en iyi olmasını sağlamak için zaman enerjisini gelenekler, grup normları, değerler ve güncel alışkanlıklar oluşturmaya ve okul ortamında paylaşılan değerleri artırmaya harcamak zorundadır. Zira okul kültüründe değerler birer gelenek haline getirildiğinde bürokratik kurallar azalacak ve personel kendi kurallarını düzenleyebilecektir. Bilinmesi gerekenin okulun başarısının sadece finansman, araç-gereç ya da öğretmen niteliğine bağlı olmadığından, okulunda kaynaşmayı ve bütünleşmeyi sağlamak için geleneksel törenler düzenleyen, okulun tarihini bütün personeline açıklayan, yeni simge ve değerler geliştiren ve okulun kültürünü çevreye pazarlayan okul yöneticisi başarılı bir kültürel lider olabilir (Gedikoğlu vd., 2004).

Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır (Balcı, 2002).

Okul ortamında eğitimin amacı, bireyi davranış yönünden farklılaştırmadır. Bu farklılaşma, bireyin belli kültürü kazanmasını da içine almaktadır. Öğrenci nasıl okul ortamında farklılaşıyor, kültür ediniyorsa, okulda bulunan tüm öğretmen ve personel içinde bu farklılaşma ve kültür edinme geçerlidir. Bu farklılaşma öyle belirgindir ki, bütün okullar

aynı amaçlara yönelik faaliyet gösterebilirler de birbirine benzemezler (Akçay, 1997). Hargreaves, okul kültürü sınıflandırılmasını beş tip olarak düşünmüştür (Bkz. Şekil 2.3).



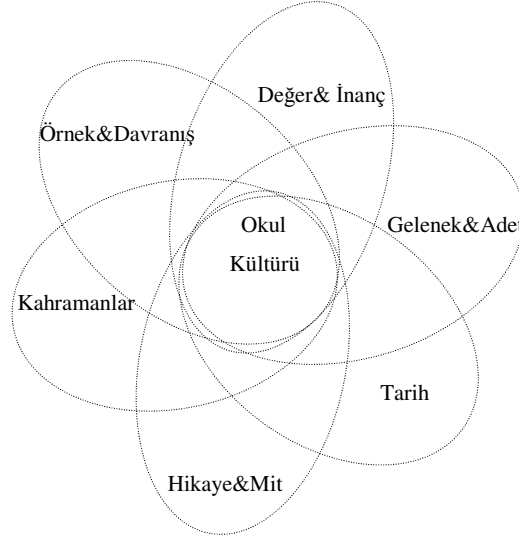
A tipi okul kültüründe, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmaları için olağanüstü bir baskı söz konusudur. Okul hayatı düzenli, programlı ve disiplinlidir. Bu tip okullarda şiddetli biçimde gözetim hâkimdir ve öğrenci ile personel arasında etkileşim oldukça azdır.

B tipi okul kültürüne sahip okullar rahat ve kaygısız olmasının yanında sıcak bir atmosfere sahiptir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri resmi olmaktan çok arkadaşçadır. Öğrencinin bireysel gelişimi, değişen ve gelişen çevre bağlamı içinde gerçekleşmektedir. Bu rahat okul kültüründe öğrenciler mutludurlar, ancak okul onları gelecekteki hayata yeterli derecede hazırlayamamaktadır. Bu kültürün aksine A tipi okul kültürüne sahip okullardan mezun olan öğrenciler, okul yaşantıları her ne kadar mutsuz geçmiş olsa da, gelecekte bu deneyimleri minnettarlıkla hatırlamaktadırlar.

C tipi okul kültüründe tüm bireyler, okul yaşantısının tüm alanlarında etkin rol almaları için yönlendirilmektedir. Hem iş, hem de bireysel gelişim yönünden beklentiler yüksektir. Öğretmenler işlerinde hevesli olup, okulda samimi bir hava olmasının yanı sıra, herkes gözetim ve kontrol altındaymış gibi görünmektedir.

D tipi okul kültürü, risk alma yoluyla başarısızlığa uğramayı kabul etmez. Sosyal ilişkiler oldukça zayıftır ve öğretmenler kontrolü ve disiplini sağlamak için mücadele eder ve hatta öğrencilerin terbiyeli davranmalarını akademik başarılarına tercih etmektedirler.

E tipi okul kültürü ideal bir kültür olma özelliği göstermektedir. Okul müdürünün öğretmen ve personelden; öğretmenlerin de öğrencilerden beklentileri yüksektir. Ancak standartlar mantıksız olarak algılanmamaktadır. Tüm öğrenci ve öğretmenler için okul özen gösterilmesi gereken fakat eğlenceli bir yerdir (Hargreaves, 1998).



Şekil 2.4 Okul kültürünün simgesel olarak tanımlanması (Owens, 2004).

Yukarıdaki şekilde gösterildiği gibi (Bkz. Şekil 2.4), okulun kültürü zamanla oluşur ve kesişen ve örtüşen sembolik bileşenlerle şekil alır ve tanımlanır. Okulun gelenekleri ve adetleri zaman geçtikçe gelişir, okulun okula has tarihini taşıyan hikâyeler de yeni gelenlere ve eskilere anlatılır, tekrar anlatılır ve daha da süslenir. Bunlar okuldaki insanların değerlerini ve inançlarını birleştirir. Bu sayede o yerin özelliklerini gösteren davranış şekillerini oluşturma ve korumada kural ve düzenlemelerden daha fazla güç ortaya çıkarır. Kurumsal kültürün taşınmasında kahramanlar çok önemlidir çünkü bu sembolik bileşenlerin yasallaşması için önemlidirler ve bunları tek vücutta birleştirirler. Kurumsal kültürün önemli bir yönü, genel anlamıyla kültür olarak, kuşaklar boyunca kalıcı olmasıdır. Her okul farklıdır, çünkü kendine ait bir tarihi vardır ve bu tarih okul geleceğine doğru giderken devamlı olarak gelişme içindedir. Okulun kültürünü değiştirmeyi umut eden herkes okulun tarihini değiştirmenin yollarını ve okulun kurumsal kültürünü şekillendiren ve tanımlayan sembolik bileşenler içindeki müdahale edilecek asıl noktaları aramalıdır (Owens, 2004).

Birçok okul, olumlu ve güçlü kültürlere sahiptirler. Bu okullar;

1. Öğretmenlerin amaç birliği hissettiği ve öğretmeye yüreklerini koydukları okullar
2. Öncelikli normları eğitimcilik, gelişme ve sıkı çalışma olan okullar
3. Anne baba katılımı, yenilikçi öğretmenler ve öğrenci kazanımlarının kutlandığı gelenek ve törenler sahip okullar
4. Okul kahramanlarının, hikâye anlatıcılarının oluşturduğu gayri resmi ağın bir okul tarihi oluşturdukları ve bilgiyi yayan bir örgüt gibi davrandıkları okullar.
5. Neşe, başarı ve mizahla dolu okullar

Güçlü ve olumlu kültürler öğrencilere yardım etme, değerleri koruma ve neyin önemli olduğu konusunda ortak bir anlayışa sahip olan yerlerdir. Bazı örnekler muhtemel yerler hakkında aydınlatıcı olacaktır. İdareciler kültürü oluştururken birkaç önemli şey yapar. Birincisi, kültürü onun tarihini ve mevcut durumunu okurlar. İdareciler okulu şekillendirmeden önce okulun içinde gömülü olan gizli anlamları derinlemesine bilmelidirler. İkinci olarak, öğrenci merkezli profesyonelliği destekleyen ve öğrenci için en iyisinin ne olduğunu belirten ana değer ve inanışları ortaya çıkarmalı ve bunları ilişkilendirmelidir. Kültürün hangi yönlerinin yapıcı hangi yönlerinin yıkıcı olduğunun tanımlanması önemlidir. Bu nedenle idareciler, olumsuz ve fonksiyonel olmayan yönleri düzeltip olumlu ve gelişimci yönleri destekleyerek kültüre olumlu bir içerik kazandırmak için çalışmalıdırlar. Olumlu okul kültürleri asla tek parça veya tamamen düzen içinde değildir, ama temel değerler ve paylaşılan ortak hedef yaygın ve derinlemesine olmalıdır. İdarecilerin okul kültürünü yeniden şekillendirmede kullanacağı bazı özel yollar;

1. Temel değerlerin ne dediğini ve ne yaptığını anlarlar.
2. Okulun başarısı ve öğrenciler iyi hizmet için çalışanları fark eder ve ödüllendirirler.
3. Okulun yüreğini ve ruhunu destekleyen gelenek ve ritüellerini göz önünde bulundururlar.
4. Okul içi erkek ve kız öğrenci kahramanlarını ve liderlerini bilirler ve başarıya ulaşmak için onlarla birlikte çalışırlar.
5. Okulun hedefleri ve misyonu hakkında açık ve samimi bir şekilde konuşurlar.
6. Okul toplumunun, çalışanlarının ve öğrencilerin başarılarını kutlarlar.
7. Başarı ve kazanım hikâyelerini tekrar hatırlatarak ilgiyi öğrenci üzerinde tutarlar (Peterson ve Deal, 1998).

Terence Deal etkili ve üretken okulların aşağıdaki özellikleri içeren güçlü kültürleri olduğunu öne sürüyor:

1. Paylaşılan değerler ve etrafımızdaki meseleleri nasıl hallederiz anlayışında uzlaşa.
2. Temel değerleri şekillendiren öne çıkarılan idareci.
3. Ortak inançları şekillendiren özel, refleks ve sembol haline gelmiş davranış biçimi.
4. Duruma bağlı öne çıkarılan çalışanlar.
5. Temel değerleri kutlamak ve dönüştürmek için ayine benzer bariz davranışlar.
7. Özgürlük ve kontrol, yenilik ve gelenek arasında iyi kurulmuş denge.
8. Kültürü yansıtan davranışların ve davranış biçimine yaygın katılım (Hoy ve Miskel, 2005).

Eğer kültür insanların işlerini nasıl yerine getirdiği ile ilgileniyorsa o zaman işin yeni modellerini kapsamalıdır. Bir okul bölgesinde veya bir okuldaki kültürü değiştirmek için öğretmenler, idareciler ve diğer çalışanlar farklı şekillerde birbirleriyle ilişki kurmalı ve gerçekte aynı şeyi farklı biçimlerde yapmalıdırlar. Daha fazlası gelecekte de farklı olarak çalışmaya devam etmelidirler. Öğretmenler ve idareciler büyük ölçüde geçici olarak iş yapma şekillerini değiştirmeyeceklerdi. İş faaliyetlerindeki kültürel değişim derin ve süreklidir. Genelde onu tamamlamaya kendini adanmış ve paylaşımcı görüşe sahip insanların işe alınması yoluyla zaman ve takım çalışması gerektirir (Clarksean ve Pelton, 2002).

Bir okul kültürünü daha etkili duruma getirmeğe çalışmak kolay değildir. Yönetici beklentilerini bildirse bile, bireyin ya da grubun bunlara uymamasının yöneticiye doğrudan karşı gelme şeklinde yapılmadığının farkında olunması gerekir. Bunun yerine direnç ya başarısızlıkla ya da yöneticinin beklentilerine cevap olarak uygulama eksikliği olarak gösterilir. Emirleri sonuna kadar izleme eksikliğinin nedeni hiyerarşideki astların yöneticinin istediği eylemin ya kendi yararlarına ya da kurumun yararına olmadığı kararını vermiş olmalarıdır. Bu nedenle de yöneticinin yönergelerini göz ardı etmişlerdir (Gorton, 1987). Bunun sonucu olarak, yönetimin politikasının uygulanması ya ertelenir ya da bütünüyle durdurulur. Gorton, yöneticilerin kendi okulunun kültürünü şekillendirebileceğini belirterek bunu aşağıdaki gibi özetler;

1. Yöneticinin, okulun teşvik etmesi gereken değer ve ideallerle ilgili gereksinimlerinin kendi kafasında netleşmiş olması gerekir. Etkin yönetici, okulun başta gelen misyonunun ve değerlerin ya da örgüt üyelerinin paylaşacakları sosyal idealler ve inançların kararlaştırılmasında başkalarının yanında öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri işin içine sokar.
2. Bu idealler ve değerlerin şekillendirilmesi okul geliştirilmesi ile sonuçlanan etkinliklere, süreçlere ve prosedürlere doğru yönelmelidir.
3. Bir yönetici personeli değiştirmek ya da yeni personel almak olanağına sahip olduğunda potansiyel olarak okulun kültürünü de değiştirme olanağına sahip olmaktadır. Son çözümlemede kültüre temel katkıda bulunanlar, örgütle ilgili olan insanlardır. Onların değer ve idealleri, birey ve grubun davranışları üzerinde büyük etkisi olan grup normlarının tuğlalarıdır. İnsanları işe alma sürecinde bazı değer ve idealleri vurgulayarak, yönetici zaman içinde bir örgütün kültürünü şekillendirebilir.
4. Yönetici örgüt içindeki liderlik pozisyonlarına insanları atama ile kültürü şekillendirme olanağına sahiptir.
5. Okulda önemli liderlik pozisyonlarında bulunacak personelin seçiminde gerekli özenin gösterilmesine ek olarak, örgüt kültürünü şekillendirmek isteyen yöneticinin okulun informal liderleriyle uygun ilişkiyi tanımlama ve geliştirme gereksinimi olacaktır. Bir informal lider her tür grupta çalışır. Bu kişi formal lider de olabilir. Fakat her şey kişinin grup üyeleri üzerindeki etkisinin derecesine bağlıdır.

2.5 İklim

İklim kavramı her şeyden önce örgütlerdeki insan davranışlarının çok yönlü boyutlarının genel bir başlık altında düşünülmesine olanak sağlamaktadır. İklimin anlaşılması yönetim sürecinin incelenmesinde, özellikle değişik yönetim biçimlerinin, örgütte çalışan kişiler ve örgütün başardığı iş üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Örgütler ve bir bütün olarak yönetim sistemi, içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik koşullardan soyutlanamazlar. Bu nedenle örgütler zamanla kendilerine özgü bir kişilik geliştirir ve bu kişilikleriyle çevrelerini etkilerler. Kişilikler, işin gerekleri, örgüt yapısı ve amaçları öyle bir biçimde etkileşir ve bir iklim yaratır ki, bu hem birey hem de örgüt için önem taşır. Bir başka deyişle, yaratılan bu iklim, hem örgüte kendine özgü bir kimlik kazandırır, hem de bireyin davranışlarında etkili olur. Örgüt ikliminden önce iklim kavramına değinen Taguri

ise; kavramın çevre, atmosfer, durum, alan, davranış ortamı, kültür ve koşullar gibi birçok terimle anlatılmak istendiğini ve her sözcüğe farklı anlamlar verildiğini, bunun ise iklimin öteki sözcüklerden ayrılmasında zorluklara yol açtığını belirtmektedir (Ertekin, 1978).

2.5.1 Örgütsel iklim

Örgüt iklimi ile ilgili literatür incelendiğinde, iklim çalışmalarının 1930' lu yıllarda Kurt Lewin' in insan davranışı ile çevresel uyarıcı arasındaki ilişkiyi inceleyen ve grup normlarına ilişkin araştırmalara kadar dayanmakta olduğu görülmektedir. 1960' lardan beri örgüt iklimi kavramı, örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar için çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanmıştır (Ertekin, 1978).

Örgütün psikolojik ortamına örgüt iklimi (örgütsel iklim) denmektedir. 1950' li yıllarda örgüt psikologları tarafından ortaya atılan bu kavramı Hoy ve Miskel (1982) örgütün kişiliği, Gordon (1988) örgütteki kişiler ve gruplar arası ilişkilerin bir sonucu, Güçlüol (1979) güven, doyum, planlılık ve demokratiklik, Altun (2001) ise örgütün insanlarca hissettikleri duyguları ve algıları olarak tanımlamaktadırlar (Altun, 2001). Örgüt iklimi kısaca, bir iş yeri gezildiğinde hissedilen hava olarak tanımlanabilir. Örgüt iklimi bir bakıma çalışanların işten beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin ölçümüdür (Bursalıoğlu, 2002). Tagiuri' ye göre ise örgüt iklimi, “örgüt üyelerince duyulan, onların davranışlarını etkileyen ve örgütün belli bir takım özelliklerine verilen öneme göre tanımlanabilen, örgütün iç çevresinin oldukça kararlı, değişmez bir niteliğidir” (Baransel, 1979). Örgüt iklimi, toplumdaki bireylerin belirgin beklenti ve davranışlara gösterdikleri yapılar üzerine kurulu olan bir kavramdır. Diğer bir deyişle, insanların tecrübe ve davranışlarını oluşturan kaynak, iklimin yapısını meydana getirir (Schneider ve Bowen, 2000).

Örgüt iklimi, kişiler tarafından görünmez ya da dokunulmaz ancak gerçektir ve üstelik bir oda içerisindeki hava gibi bir organizasyon içinde olup biten her şeyi içerir ve etkiler (Ensari ve Zembat, 1999). Örgüt iklimi, örgüt yaşantısının kalitesini ifade eden genel bir kavramdır. Örgüt iklimi kavramına ilişkin pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak örgüt ikliminin ortak özellikleri şöyle özetlenmiştir (Sweetland ve Hoy, 2000).

1. Örgüt iklimi, örgütün genel kişiliğini ifade eder.

2. Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin ortak algılarına dayanır.
3. Örgüt iklimi, örgüt üyelerince önemli görülen günlük davranışlardan kaynaklanmaktadır.
4. Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin davranış ve tutumlarını etkilemektedir.

Peyne ve Mansfield'e göre yönetim açısından okulun örgütsel ikliminin belirlenmesi;

1. Örgütle birey arasındaki etkileşimin anlaşılmasına,
2. Örgütteki insan davranışının çok yönlü boyutlarını genel bir başlık altında incelemesine,
3. Bireysel gereksinimler ve örgüt beklentileri arasında denge sağlanmasına yardım ederek, en uygun örgütsel iklimin oluşturulması için yönetici ve yönetilen davranışlarının nasıl olması gerektiği konusuna ışık tutar (Peker, 1978).

Örgüt iklimi çeşitli açılardan sınıflanabilmektedir. Bu sınıflama açık ya da katılımı teşvik edici ve kapalı ya da tehdit edici biçiminde olabilmektedir (Gürçay ve Tozkoparan, 1996). Örgütsel iklimi oluşturan başlıca faktörler, örgütün amaçları, yapısı, görevleri, çevresi, yönetim, personel ve sağlanabilen kaynaklardır (Bilgen, 1990). Örgüt ikliminin en azından üç değişken grubu içerdiği belirtilmektedir. Bunlar (1) çevresel değişkenler (örgütün yapısı gibi bireyin dışındaki değişkenler), (2) bireysel değişkenler (örgüte bireyin birlikte getirdiği yetenek, davranış ve güdülerini) (3) sonuç değişkenleri (kişisel ve çevresel değişkenler bağlı olarak düşünülen, tatmin, verimlilik gibi değişkenler). Bu değişkenler göz önüne alındığında ise örgüt iklimi, çevresel ve bireysel değişkenler arasında bir etkileşim olarak görülebilir (Dinçer, 1996).

Marshall Poole örgütsel iklim ile ilgili vardığı sonuçları aşağıdaki gibi özetler:

1. Örgütsel iklim, geniş birimleri kasar; tüm kurumun veya ana alt birimlerin özelliklerini tanımlar.
2. Örgütsel iklim, bir birimi değerlendirmekten ya da ona gösterilen duygusal tepkileri göstermekten ziyade o birimi tanımlar.
3. Örgütsel iklim, bir kurum ve onun çalışanları için önemli olan rutin kurum uygulamalarından, kuruma has davranışlardan ortaya çıkar.
4. Örgütsel iklim, kurum içindekilerin davranış ve tavırlarını etkiler (Poole, 1985).

Renato Tagiuri bir kurumdaki tüm çevresel özellikleri dört boyutu olan örgüt iklimi olarak tanımlamıştır.

1. Ekoloji; Bir kurumdaki fiziki ve maddi etkenleri gösterir. Örneğin büyüklük yaş, tasarım, etkinlikler ve bina veya binaların durumu. Aynı zamanda kurumdaki insanların kullandığı teknolojiyi de gösterir: Masa ve sıralar, yazı tahtaları, asansörler yani kurumsal aktiviteleri yürütmek için kullanılan her şey.

2. Çevre; Bir kurumun sosyal yönü demektir. Örneğin, öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyelerini, öğretmenler tarafından verilen eğitimin seviyesini, okul aktivitelerine katılan yetişkin ve öğrencilerin moral ve motivasyonunu, iş memnuniyetini ve kurumdaki diğer insanların kişilerin özelliklerini kapsayacaktır.

3. Sosyal Sistem; Kurumun kurumsal ve idari yapısını gösterir. Okulun nasıl örgütlendiğini, kararların alınma sürecini ve şeklini ve insanlar arasında bu kararları iletişimlerine ve konuşmalarına katanları (kim kiminle ne konuşuyor) ve bunların hangi iş kolları olduğunu v.b. kapsar.

4. Kültür; inanç sistemlerini, normları ve bir kurumdaki insanların özelliği olan düşünce şekillerini gösterir (Owens, 2004).



Şekil 2.5 Örgüt ikliminin öğeleri (Taymaz, 2003).

Taymaz' a göre örgüt iklimi öğeleri (Bkz. Şekil 2.5);

Birey: Örgütte görev alan ve çalışmalara katılan insanlardır (İhtiyaçları, beklentileri, güdüleri).

Ekoloji: Örgütün fiziksel ve maddi kaynaklarıdır (tesis, bina, araç, teknoloji).

Sosyal sistem: İnsanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu yapıdır (girdi, üretim, çıktı).

Organizasyon: Örgütte görev ve yetkilerin dağılımıdır (ilişkiler, etkileşim, uyum).

Kültür: Örgütteki insanların duyguları, algıları ve tutumlarıdır (inançlar, normlar, değerler) (Taymaz, 2003).

2.5.2 Örgütsel iklim çeşitleri

Halphin ve Croft, örgüt ikliminin türlerini; açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babaca ve kapalı olarak belirtmişlerdir. Bunlar;

2.5.2.1 Açık iklim

Yönetici ve öğretmenleri büyük bir uyum içinde bulunan okulu tanımlar. Öğretmenler birbirleriyle çekişmeden, münakaşa etmeden çalışırlar. Biçimsel ve yığınla iş arasında uğraşmazlar. İhtiyaç duyduklarında, okulun yardımcı hizmetleri açıktır. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden zevk alırlar fakat beraber aşırı derecede samimi olma ihtiyacını duymazlar. Öğretmenler gözle görülür derecede iş doyumunu içinde olup zorlukları ve hayal kırıklığını yenebilecek yeterli derecede güdülenme sağlamışlardır. Yönetici ve öğretmenler kendi okulları ile gurur duyarlar. Ortalamaya göre çözülme, engellenme, uzak durma ve yakından kontrol boyutları düşük, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları ise yüksektir. İdarecilerin her görevi kendi yapma yerine, duruma göre, öğretmenlerin liderlik yapmaları için ortam hazırlar. Bununla birlikte durum tamamen idarecilerin kontrolündedir ve öğretmenler için açıkça bir liderlik ortaya koyar. Kısaca, hedefler doğrusunda ilerleyen ve grup üyelerinin sosyal gereksinimlerini karşılayarak onların memnuniyetini sağlayan bir örgüt tipidir (Halphin ve Croft, 1969).

2.5.2.2 Bağımsız iklim

Öğretmenlerin morali yüksektir ancak açık iklimdeki kadar değildir. Okulların sahip olduğu bu tip iklimde, sosyal gereksinim ile sosyal doyumlara çok önem verildiği görülür. Okulda küçük baskı grupları olabileceği gibi bu durum bütün grubun birbiriyle uyum içinde çalışmasına engel değildir. Öğretmenler biçimsel işlemlerle engellenmeyip okulun her türlü yardımcı hizmetleri öğretmenlerin kullanması için hazırdır. Okul müdürü, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak ve yönetimin işlerliğini artırmak için ilke ve

kurallar koymuştur. Konulan bu kurallara uyulması istenir. Yönetici, öğretmenlerle kendi arasına psikolojik bir kural koyar, fakat onlarla her gün ilgilenmek ister. Müdür verim için öğretmenleri ne zorlar, ne de çok sıkı çalışıyor olmamız gerekir gibi ifadelerde bulunmaz. Öğretmenler kendi kendilerine çalışır. Okul müdürü, öğretmenlerin aktivitelerine çok az önerilerde bulunur. Okul başarısı için öğretmenler birlikte çalışır. Kısaca, okulda liderin gruptan bağımsız olarak hareket ettiği bir örgüt iklimidir. Kontrol mekanizması az miktarda işlemektedir. Görev başarısına ilişkin memnuniyet olmasına rağmen düşük düzeydedir (Halpin ve Croft, 1969).

2.5.2.3 Kontrollü iklim

Bu iklim tipinde, görevi yapmak esastır. Arkadaşlık ilişkileri için pek az zaman verilmez. Sosyal gereksinimlere pek yer yoktur. Moral açık iklime göre düşüktür. Öğretmenler birbirleriyle yakın arkadaşlık kurmazlar. Birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenmezler ve yardımlaşmazlar. Genellikle kendilerine çalışırlar ve sosyal yalıtım yaygındır. Öğretmenler devamlı işin içindedir. İdareciler, etkili ve emredici olarak tanımlanır. Kişisel fikirler geçerli olup başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez ilkesi geçerlidir. Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılamak için çaba sarf edilmez. Engellenme ve yakından kontrol boyutları olması gereken ortalamadan fazla, samimiyet ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür. Kısaca, grup davranışları yalnızca görev tamamlamaya yöneliktir, sosyal gereksinimlerin doyumuna çok az yer verilmektedir. Bu iklim açıklıktan ve bağımsızlıktan uzaktır (Halpin ve Croft, 1969).

2.5.2.4 Samimi iklim

Bu iklimde, hem idareciler hem de öğretmenlerde göze çarpan bir arkadaşlık tavrı vardır. Amaca ulaşmada, grup etkinliklerinin yönetim ve kontrolünün az olmasına karşın, sosyal gereksinimlerinin doyumunu yüksektir. Moral ve iş doyumunu ortalamaya eşit veya yakındır. İdarecilerin aşırı anlayış göstererek, “mutlu aile olalım” dediği ve kendilerinin de öğretmenlerden biri olduğuna inandıkları bunu ileri sürdükleri bir durum söz konusudur. Hiç kimse tam kapasite ile çalışmaz. Üyelerin çalışmaları yanlış olsa da, asla eleştirilmez. Açık iklime göre çözümlenme ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek, moral boyutunun

ortalamaya eşit ve işe dönüklük (kendini işine erme) boyutunun düşük olmasıdır. Kısaca, üyeler sosyal gereksinimlerini tatmin ederler ancak görev tamamlamaya yönelik denetim oldukça azdır (Halphin ve Croft, 1969).

2.5.2.5 Babaca iklim

Bu iklimde, öğretmenlerin hem sosyal gereksinimlerini karşılamak, hem de onları kontrol etmek isteyen ve girişimlerinde başarılı olamayan idarecilerin bulunduğu okul tanımlanır. Bu iklim kısmen kapalı iklim tipidir. Çözülme ve yakından kontrol boyutları beklenenin çok üstünde, moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutunun düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenler birlikte iyi çalışmazlar ve küçük gruplara bölünürler. İdarecilerin öğretmenleri kontrol edememesinden grupta devamlılık görülmez. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden hoşlanmazlar. İdareciler, çalışmalarını ile iyi bir örnek olmadığı için öğretmenleri güdüleyemeyip, okulda olan her şeyi bilmek ve her şeyin yapılmasını isterler. Fakat doğru dürüst bir şey yapılmaz. Kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. Özetle “en iyisini büyükler bilir” durumu hakim olup, lider, grubun yapması gereken faaliyetleri kendi kendine gerçekleştirmeye çalışır. Bu örgüt ikliminde başarının ve sosyal gereksinimlerin karşılanmasında düşük düzeyde doyuma ulaşılmaktadır (Halphin ve Croft, 1969).

2.5.2.6 Kapalı iklim

İdareciler, öğretmenlerin etkinliklerinin yönlendirilmesinde etkili değildir. Öğretmenler, birlikte çalışmadığı için grup başarıları düşüktür. İdareciler öğretmenlerin başarılı olmaları için kolaylık sağlamaz. Moral düşüktür. Öğretmenler oldukça bezgin ve başka bir işe isteyerek gitmek isterler. İdareciler, emredicidir. Sık sık daha çok çalışılması gerektiğini hatırlatır ancak kendileri bunu uygulayamadığı için etkili olmaz. Söyledikleri ile yaptıkları birbirinden farklıdır. Kendileri çalışmalarını ile iyi bir örnek olmadığı için, güdüleyici olmayıp eylemlerinde samimi değildirler. İdareciler, öğretmenlerin sosyal gereksinimleri ile ilgilenilmez. Herkesin girişiminde bulunmasını talep ederler ama liderlik yapmalarına fırsat verilmez. Öğretmenler, idarecilere samimi bakmazlar. Çözülme, engellenme, yakından kontrol boyutları açık iklime göre çok yüksek, moral, samimiyet, işe dönüklük ve

anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir. Özetle, örgüt üyeleri arasında yüksek düzeyde duyarsızlık söz konusudur. Örgüt üyelerinin davranışları içten değildir ve örgüt durağan bir yapı sergilemektedir (Halphin ve Croft, 1969).

2.5.3 Örgüt iklimi boyutları

Ertekin, örgüt iklimi boyutlarını birbirleriyle etkileşim içinde olan üç başlık altında belirtmiştir (Bkz. Çizelge 2.2).

1. Bireye ilişkin özellikler
2. Örgüte ve örgütsel süreçlere ilişkin özellikler
3. Çevreye ilişkin özellikler

Çizelge 2. 2 Örgüt iklimi boyutları (Ertekin, 1978).

Bireysel Özellikler	Örgütsel özellikler	Çevresel Özellikler
Doyum Teşvik	Örgüt yapısı	Sınırlayıcı ve ayırt edici
Yükselme ve ilerleme olanakları	Örgüt politikası	çevre
Kişiyeye verilen önem ve saygınlık	Örgütün amacı, büyüklüğü	Çalışma koşulları
Engellenme	Ödül düzeni ve ücret	Yönetsel destek, baskı
Güven duygusu	Örgütsel çatışma	Uyum
Diğer üyelere gösterilen duyarlılık	Örgütle bağdaşmazlık	Yönetimi eleştirme
Riski yüklenebilmek	Çok sıkı gözetim ve denetim	
Arkadaşlık ilişkileri	İletişim	
	Önderlik	
	Karar verme	
	Örgütün gelişme olanakları	
	Örgütsel açıklık	
	Sorumluluk	

Her ne kadar örgütsel iklim boyutları bu şekilde sınıflandırılrsa da, bu etkenleri birbirinden ayırmak ve kesin olarak bir başlık altında toplamak oldukça zordur. Çünkü bu boyutlar birbirleriyle iç içe ve birbirlerine bağlı değişkenlerdir. Burada önemli olan şey, bu boyutların birbirleriyle etkileşime girmesi sonucu örgütsel iklimi oluşturmaktadır. Bu özellikler ve birbirleriyle olan etkileşimleri her için farklı düzeyde olduğundan, her örgüt sonuçta farklı bir iklime sahip olmaktadır.

Ancak bu iklim boyutlarında ortak olan noktaları belirlemek ya da genel başlıklar altında birleştirmek, çözümlere ulaşmada yararlı olabilir. Bu nedenle örgüt iklimi ile ilgili boyutları, birbiriyle etkileşim içinde olan, şu üç başlık altında toplama olanağı vardır. Bunlar:

1. Bireysel özellikler; Okulda çalışan insanların özlük hakları, verilen önem ve doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, ilişkileri, yükselme ve ilerleme olanakları.
2. Örgütsel özellikler; Örgütün amacı, politikası, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, çatışmalar, ödül düzeni, sağlanan kaynaklar ve örgütün gelişme durumu.
3. Çevresel özellikler; Çevrenin yapısı, beklentileri, baskı, uyum ve destekleri (Taymaz, 2003).

Bursalıoğlu, iş ve birey arasındaki ilişkiyi dört türlü özetlemiş ve bu dört tip örgütün havasındaki özellikleri de şöyle sıralamıştır.

1. Verimli örgüt : Sosyal hoşgörü, işbirliği, samimiyet, elâstikiyet, kendini işe verme.
2. Verimsiz örgüt: Aşırı konuşma, düşmanlık, engelleme, sosyal ayrılık, direnme, çözülme.
3. İşe dönük örgüt: Verim amacı, gözcülük, yüksekte bakma, kesin iletişim, kararlı yöntemler.
4. Bireye dönük örgüt: Sınıflama, gruba uyma, kayırma, çıkar düşkünlüğü, gizlilik yokluğu (Bursalıoğlu, 2002).

2.5.3.1 Örgüt iklimi alt boyutları

Yöneticilerin gösterdikleri liderlik davranışları insanları ve yöneticiliği nasıl algıladıklarını yansıtmaktadır. Ancak liderlik davranışları tek kaynaklı değildir. Grup, ortam gibi değişkenler bu davranışları etkilemekte, bu davranışlar da grup ve ortamı etkilemektedir. Yöneticilerin gösterdiği bu davranışlar, yönettikleri örgütü ve örgüt çalışanlarını etkilemektedir. Çünkü yapılan araştırmalar, liderin, onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özelliklerini liderliğin başlıca değişkenleri olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Bu durumda liderlik, kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karışık ilişkiler sonucudur.

2.5.3.1.1 Destekleyici müdür davranışı

Destekleyici müdür davranışı, sıkı çalışma temposu içinde öğretmenlerin yapıcı eleştiriler kullanılarak motive edilmesi ile karakterize edilir. Aynı zamanda, yönetici öğretmenlerin profesyonel refahı için yardımcı ve gerçekten ilgilidir. Destekleyici davranış, hem sosyal ihtiyaçlar hem de okul başarısına yönelik olmalıdır (Turan, 1998; aktaran, Gökmen, 2005).

Lider, istenilen amaca ulaşıldığı zaman motivasyonu, ödüller kullanarak, izleyici, amaca ulaşmak için çabalarken onu destekleyerek, motive edici görev vererek, amaca ulaşmadaki engelleri ortadan kaldırarak etkiler. Lider istenilen amaca ulaşmak için izleyicilerinin yolunu açar. Liderin davranışı astın motivasyonunu zenginleştirir ve iş tatminini artırır. Aynı zamanda liderin astlar tarafından kabul edilmesini de sağlar (Ceylan, 1997). Temsilci liderlik, düşük destekleyici ve düşük emredici liderlik davranışlarının olduğu bir liderlik davranış boyutudur. Katılımcı liderlikte ise, yüksek emredici, yüksek destekleyici liderlik davranışları vardır (Peters, 2000).

Destekleyici liderlik, örnek olan, yapılanları takdir ve tebrik eden, öğretmenlerine yardım eden, eleştirilenin sebebini açıklayan, yapıcı eleştirilerde bulunan, çalışanların ve diğer insanların refahı için çalışmalara göndermede bulunan bir liderlik türüdür (Turan, 1998; aktaran, Gökmen, 2005). İnsanlarla konuşmak, insanların çabalarına destek vermek, onları umutlandırmak, problemlerini çözmek ve karara katmak destekleyici liderlik davranışlarıdır. Bu liderler, izleyicileri ile ilgilenen, açık, arkadaşça, yaklaşılabilir, grup iklimi oluşturan ve çalıştığı kişilere eşit davranan davranışlar gösterirler (Peters, 2000). Yönetici başkalarının gücünden yararlanmayı bilmeli, iyi bir iletişim kurabilmeli, insanları amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilecek kararlılık ve ikna gücüne sahip olmalı, etkin dinlemeyi bilmeli, sorumluluğunu çalışanlarıyla paylaşabilmeli, başarıyı kendisine değil takımına mal etmeli, tartışmalarda kaybetme olgunluğunu gösterebilmeli, katılımı sağlama becerisine sahip olmalıdır (<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/unite11>). McIntyre ve Kenneth'in (1978) yılında 60 etkili okul yöneticisi ile yaptıkları mülakatlar sonuçları da yöneticinin personele dönük olması gerektiğini desteklemektedir. Bu sonuçlara göre;

1. Etkili yöneticinin çalışkan olması
2. Kendini işine adanması

3. İnsana dönük olması
4. Öğrenci ve personelin desteğinden hoşlanması
5. Öğretmenleri karara katması
6. Öğretmenleri desteklemesi ve onlarla açık iletişime girmesi
7. Öğrencilerle de çoğu kere informal ilişkilere girmesi
8. Problem çözücü olması beklenmektedir (Balcı, 2002).

2.5.3.1.2 Otoriter müdür davranışı

Otoriter müdür davranışı katı ve otoriter bir denetleme ile karakterize edilir. Okul müdürü, bütün öğretmenler ve okul aktivitelerini en küçük ayrıntısına kadar yakından kontrol eder (Turan, 1998; aktaran, Gökmen, 2005). Emredici liderlik davranışlarına, çalışanlar üzerinde hakimiyet kurma, eli sopalı yönetimi benimseme, öğretmenlerin her yaptığını gözleme, faaliyetleri kontrol etme, otokratik, öğretmenleri yakından denetleme, konuşması dinlemesine oranla daha yüksek olma ve benzeri davranışlar örnek olarak verilebilir (Turan, 1998; aktaran, Gökmen, 2005). Emredici liderlik davranışlarında, “ne yapmalı, nasıl yapmalı, nerede yapmalı, ne zaman yapmalı ve kim yapmalı?” gibi sorular açıkça belirtilir. Örgüt üyelerinin performansları gizli olarak denetlenir ve gözetlenir. Emrindeki kişilere (izleyicilere) onlardan neler beklediğini söylemek, planlamak, program yapmak, amaç performansını denetlemek ve davranışlarda standartlar emredici liderlik davranışlarıdır (Peters, 2000).

2.5.3.1.3 Kendini işine vermiş öğretmen davranışı

Bu davranışın özelliği öğretmen mesleği ile ilgili üstün bir ahlakı yansıtmaktadır. Öğretmenler okulları ile övünürler. Birlikte çalışmaktan zevk alırlar. Meslektaşlarına destek olurlar. Yalnızca birbirleriyle değil, öğrencileriyle de ilgilenirler (Turan, 1998; aktaran, Gökmen, 2005). Dostça davranan öğretmen, öğrencileri ile olumlu bir duygusal ilişki kurar; öğrencilerine duygularını serbestçe söyler, öğrencilerin kendisine söyledikleri duygularını da samimi olarak kabul eder, onlara büyük ilgi gösterir (Kavrakoğlu, 1992; Özkamalı, 2006). Çok konuşmak zorunluluğu duymadan öğrencilerle içten bağ kurar, onlarla gösterişe kapılmadan, yeri geldikçe yeter derecede ilgilenir; öğrencilerini fazla ilgi,

şefkat ve üzerine titreme gösterisi ile sıkıntı altına sokmaz. (Selçuk,1991; Özkamalı, 2006) Öğrencileriyle kurduğu ilişki biçiminin sadece eğitim başarısını yükseltmekte kalmayıp, aynı zamanda onu hayatta başarısı olan “güvenli bir tavır” geliştirmesine imkan vereceğini bilir (Baltaş, 1999; Özkamalı, 2006).

Okulun koşulları değiştikçe, öğretmenlerin kendini işe verme davranışı da değişmekte, bu değişim kıdemi az olan öğretmenlerde daha çok olmaktadır (Rosenholtz and Simpson, 1990). Öğretmenin kendini işine vermesi de, öğrencinin onu bu özelliğiyle model alması sonucunu doğurabilecektir (Woods, 1990).

2.5.3.1.4 Endişeli öğretmen davranışı

Bu davranışın en büyük özelliği, öğretimin temel amacını saptıran, hem yönetimin hem de meslektaşlarının genel bir müdahale biçimidir (Turan, 1998; aktaran, Gökmen, 2005).

2.5.3.1.5 Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı

Bu davranışın özelliği, öğretmenler arasında sosyal ilişkiler ağının güçlü ve tutarlı olmasıdır. Öğretmenler birbirini çok iyi tanır, yakın arkadaşlık ilişkileri ve düzenli sosyal ilişkileri vardır (Turan, 1998; aktaran, Gökmen, 2005).

2.5.4 Okul İklimi

Okul iklimi, okul toplumunun üyelerinin kendi okullarına yönelik genel duygularını ifade etmek için kullanılmaktadır. Okula ilişkin genel duygu ise, okulun genel atmosferini ve iklimini yansıtmaktır (Şişman, 2002). İklim, bir okulu diğerlerinden ayıran ve okul içerisindeki insanların davranışlarını etkileyen okul içi özellikler toplamıdır (Hoy ve Miskel, 1996). Okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Bir başka deyişle okul iklimi, okulun bireysel kişiliğidir (Aydın, 1988). Okul iklimi okulun genel çalışma havasının öğretmenlerce algılanışı gösteren geniş anlamli bir terimdir. Resmi yapılanma, gayri resmi yapılanma, katılımcıların kişilikleri ve kurum liderlik yapısı onu etkiler. Basitçe bir okulu diğer

okullardan farklı kılan ve okuldaki her bireyin davranışlarını etkileyen okul içi özellikler okulun iklimidir. Daha özel olarak okul iklimi; paylaşımların davranışlarını etkileyen, paylaşımcıların okuldaki davranışların ve davranış biçimlerinin ortak bir şekilde algılanması üzerine kurulu okul ortamının oldukça kalıcı bir özelliğidir. Okul ikliminin tanımı kurumun iç özelliklerinin bir toplamı olarak bazı açılardan kişiliğin tanımına benzer. Gerçekte ise kişilik bireyler için ve iklim kurumlar için kullanılırken okul ortamı kolay kolay o okulun kişiliği olarak algılanamaz. Çünkü okul ikliminin, kurumun davranışına büyük etkisi vardır ve idareciler okul ortamını, okulun havasını analiz etmek ve tanımlamak için önemli olan okulun “kişiliğini” geliştirmede bariz olumlu etkiye sahip olabilirler (Hoy ve Miskel, 2005). Eğitim sistemlerini idare edenler olarak eğitim liderleri pozisyonlarından dolayı kaçınılmaz olarak okulda çalışanlarca da görülen iş kalitesini etkileme potansiyelleri vardır (Johnson ve Fauske, 2000). Halpin, birkaç okulu ziyaret eden birinin, bu okullar hakkında hissettiklerinin birbirinden çok farklı olduğunu, okullardaki öğretmen ve müdürlerin birlikte çalışmaktan duydukları mutsuzluk veya hüznün öğrenciye yansıtacağını belirtmektedir (Halpin, 1969).

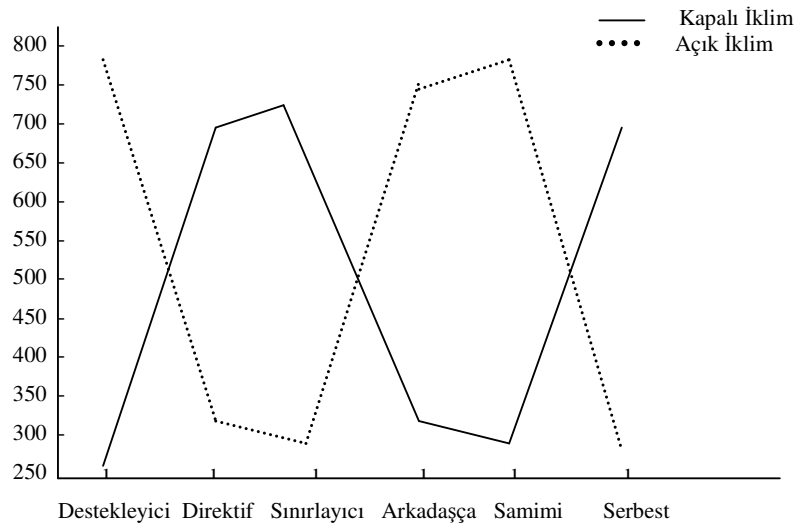
Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik okul denilen örgütün havasında görülür. Yani bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası, yahut iklimi vardır. Bu konuda yapılan bir araştırma okulun havasını meydana getiren grup ve lider davranışlarını şöyle sıralamıştır. Grubun olumlu davranışları moral ve samimiyet; olumsuzları çözülme ve engellemedir. Liderin olumlu davranışları kendini işe verme, anlayış gösterme, olumsuzları ise yüksekte bakma ve yakından kontroldür. Gene aynı çalışmada, okulun havası aşağıdaki altı tipte toplanmıştır. Açık tipte, öğretmenlerin morali ve verimi yüksektir. Bağımsızda, kendi etkileşim yapılarını kurabilmek için, yönetici öğretmenlerini serbest bırakmıştır. Kontrollü havada bireysel gereksemelerin doyumuna zararına işleyen, yakından kontrol ve verimde direnme vardır. Yöneticinin sadece anlayışla görünmek kaygısı ve aşırı derecede ahbapça davranışı samimi havayı meydana getirir. Babacan tipte yönetici böyle davranışlar gösterir, fakat bunlar genellikle etkili bir güdüleme sağlamaz. Yönetici üyelerin gereksemelerini hiçe saydığı zaman kapalı hava meydana gelir (Halpin, 1969). Swyner'e göre, okulda olumlu bir iklim yaratılmasında okul yöneticisine büyük görevler düşmektedir. Yönetici bürosunda oturmakla olumlu bir okul iklimi yaratamaz. Oysa okul yöneticisinin adil, tutarlı, yetenekli olması, doğru yer ve zamanda “görülebilir”

olması, olumlu öğrenme ortamına zemin hazırlamaktadır. Yöneticinin, beklentilerini, öğrenci ve öğretmenlere ulaştırması, bunları pekiştirmesi, dikkatini okulun gidişatına yoğunlaştırması, diğer işlerini ve zorunluluklarını, öğrenci ve öğretmenlerin binadan ayrılmasından sonra yapması okulda olumlu bir iklimin gelişmesine katkı getirmektedir (Balcı, 2002). Okullardaki örgüt iklimi açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler olarak nitelendirilebilir. Açık iklime sahip okuldaki insanlarda yüksek düzeyde birlik duygusu, yakınlık, ileri ölçüde göreve dönüklük ve anlayış bulunur. Kapalı iklimde bunların tersine insanlarda düşük düzeyde birlik duygusu ve göreve dönüklük, kopukluk ve sınırlı bir anlayış görülür (Aydın, 1993).

Açık iklime sahip bir okulda aşağıda durumlar gözlenir.

1. Okulun amaç ve politikası ilgililerce benimsenmiştir.
2. Okul yöneticileri yönetim işlevlerini hatasız yerine getirmektedir.
3. Okulda görevli insanlar arasında yakın ve samimi ilişkiler vardır.
4. İnsanlar aralarındaki ilişkilerden haz ve doyunluk duymaktadır.
5. Okulda insanların moralleri ve doyum dereceleri yüksektir.
6. Okulda insanlar yeterince güdülenmiş ve bağlanmışlardır.
7. Okuldaki insanlar okullarında bulunmaktan gurur duymaktadır.
8. Okulda iletişim ağı iyi işlemekte ve insanlar etkilenmektedir (Taymaz, 2003).

Hoy ve Miskel, ilkokullarda kapalı ve açık iklim karşılaştırmasını aşağıda şekil ile vermiştir (Bkz. Şekil 2.6).

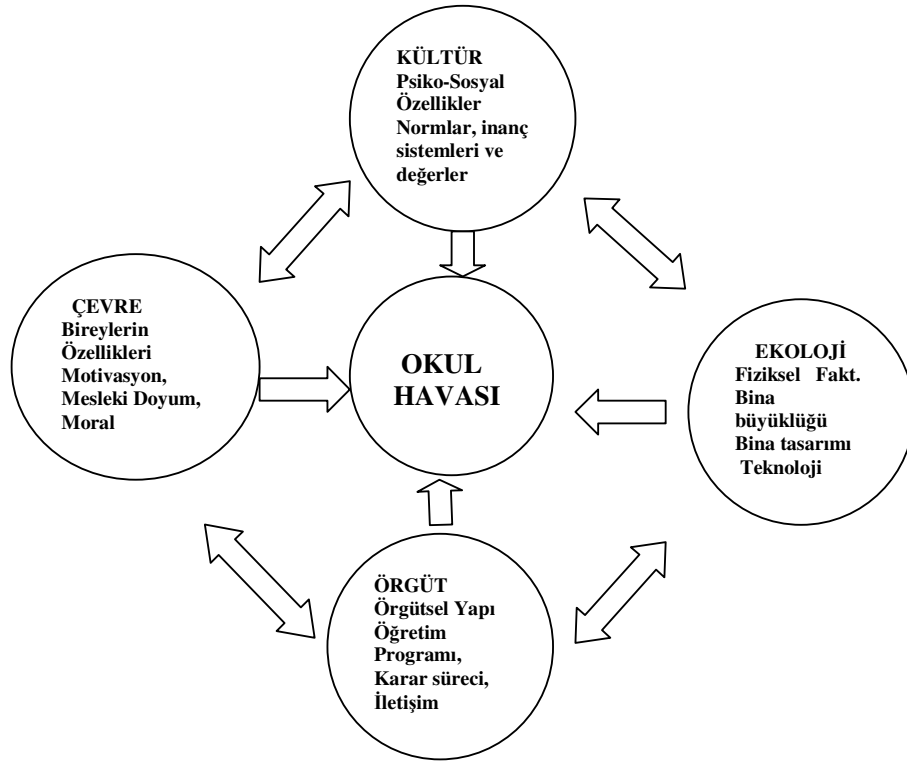


Şekil 2.6 İlkokullardaki açık ve kapalı iklim profili (Hoy ve Miskel, 2005).

Okulun iklimine etki eden pek çok etken vardır. Ancak okul ikliminin oluşması, büyük ölçüde, kişiler ve gruplar arası etkileşimin ürünüdür (Bursalıoğlu, 2002). İklim ile ilgili konular personelin okulun bir parçası olduğu duygularını, kişiler arası ilişkilerin durumunu, güdülenme düzeylerini, iş doyumunu, başarı veya başarısızlığın paylaşılan durumunu ele alır. Okul iklimini oluşturmada okul müdürü önemli bir rol oynar, fakat öğretmenlerin diğer personelin, velilerin ve öğrencilerin rolleri önemlidir (Taymaz 2003).

Okul gibi örgütlerde insan ilişkilerinin önemi daha da artmaktadır. Öğrenci ve öğretmen davranışlarında etkili olan okul iklimi aynı zamanda öğrenci ve öğretmen davranışlarını da etkilemektedir. Okul olumlu bir iklim için, kişiler arası ilişkileri çoğaltmalı, dikkatle planlamalı, yanlış ve olumsuz niyetlerin önlenmesi için açık bir iklim yapılandırılmalıdır (Başar, 1994). Okuldaki hava-insan ilişkileri, diğer eğitim örgütlerinden farklıdır. Eğitim örgütlerinin okullara doğru izlendiğinde, örgüt arasındaki ilişkilerin, biçimsellikten uzaklaşıp, doğal niteliğe yöneldiği görülür (Açıkalın, 1998).

Owens, okul iklimini etkileyen öğeleri, örgüt, kültür, çevre ve ekoloji şeklinde sıralamıştır (Bkz. Şekil 2.8).



Şekil 2.8 Örgüt ve çevresi (Owens, 1991).

Okul ikliminin ekoloji, çevre-muhit, kurum ve kültürden oluşan dört değişkenin dinamik etkileşimi ile ortaya çıktığını gösteriyor. Öğrenciler kadar okulda çalışan insanlarda bu etkileşimi tecrübe ederler. Kurumu algılama şekilleri kaçınılmaz bir şekilde bu etkileşimle oluşur. Böylece nelerin değerli nelerin değersiz olduğuna, söylenmese bile nelerin doğru nelerin yanlış olduğuna karar verirler. Fakat hepsinin eşit etkiye sahip olmadığına inanılır, bütün bu alt sistemlerin kurum atmosferinin oluşmasına etkisi olmasına rağmen ve bu geniş kabul gören inancı destekleyen yetersiz delile rağmen. Bununla birlikte okulun kurumsal atmosferini değiştirmek isteyen bir idareci için bunlar yapılabilecek değişiklikler için kaldıraç görevi yaparlar. Verilen alt sistemlerin etkileşimi yoluyla, bunlardan birinde yapılan değişiklikler diğerlerini de etkileyecektir. Yıllardır idareciler kadar eğitilmiş insanlarda çabalarını kurumu yeniden örgütleyerek, çalışanları eğiterek, yeni insanlar alarak, yeni binalar yaparak ve yeni teknolojiler kullanarak değiştirmeye odaklanma yöneldiler. Beklenti genellikle bu değişikliklerin zamanla kurumun diğer alt sistemlerini de uygun şekilde değiştireceği böylece bütün kurumu kapsayacağı idi. Ancak yirmi birinci yüzyılın başından itibaren uygulayan liderler kadar kurum teorisyenleri de kurumun kendi atmosferinin kurumdaki değişikliğin yönünü belirlemede daha güçlü olduğu konusunda ilginç bir şekilde aynı fikirdedirler. Bunun en güçlü belirleyici olduğunu savunanlarda az değildir (Owens, 2004).

Hoyle'e (1985) göre olumlu bir okul iklimini teşvik etme ve sürdürmenin bazı yöntemleri şunlardır:

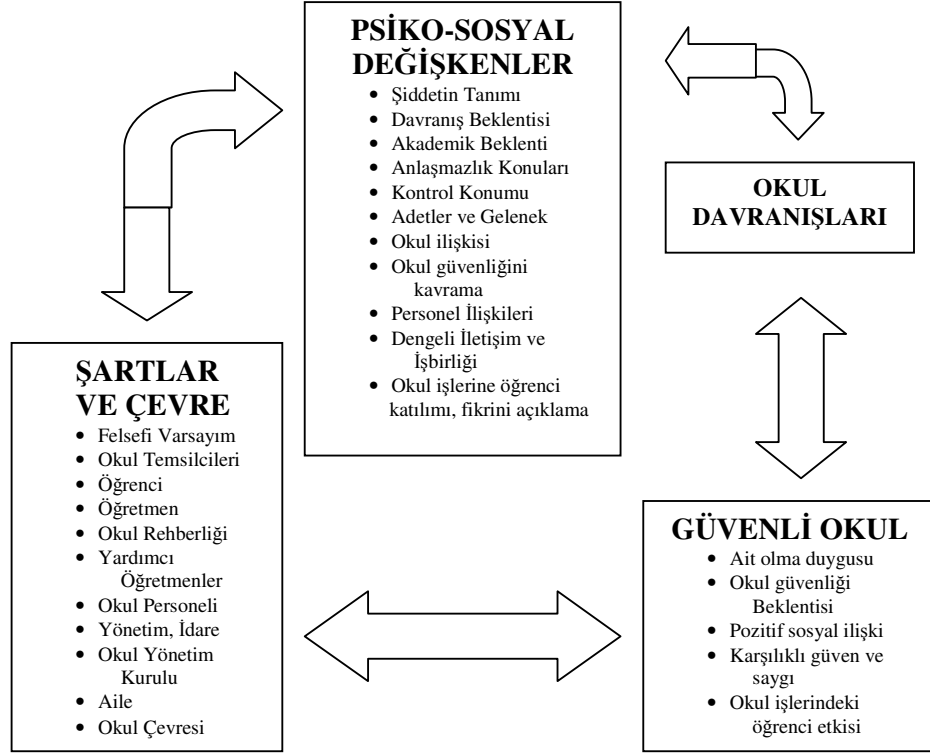
1. Okul iklimini ölçmek için araştırmalar yapmak.
2. İklim geliştirmek için uzun erimli amaçlar geliştirmek.
3. Diğer yönetici ve öğretmenlerin sağlam sınıf içi yönetim uygulamaları yapmalarına yardım etmeye çalışmak.
4. Tutarlı bir liderlik örneği ve sorumluluk duygusu ortaya koymak.
5. Personelin güçlerine, yeteneklerine ve iyi niyetlerine inanmak.
6. Mesleki ve kişisel ilgi ve gereksinimler hakkında bilgi vermek için sık sık kişisel temas yoluyla açık bir iletişim ağı yaratmak.
7. İyi insan ilişkileri ve liderlik becerileri kullanmak.
8. Bir okul geliştirme planı geliştirmek için okuldaki mevcut okul iklimi geliştirme modellerinin bazılarını kullanmak ya da uyarlamak

9. Okulda tanı, müdahale, değişiklik, büyüme ve kendini yenileme için Örgüt
10. Geliştirme (ÖG) stratejilerini kullanmak.
11. Okul için hedefler saptamak ve bu hedeflere eriştirecek etkinlikleri planlamak için yöneticiler, öğretmenler, personel, öğrenciler, aileler ve toplum üyeleri ile işbirliği.
12. Öğrenme görevlerini başarıyla yerine getirmek için örgütsel ve kişisel planlama beceri ve tekniklerini kullanmak
13. Okul zamanını etkin bir şekilde kullanmak.
14. Öğrenmeyi güçlendirmek için personel ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliğini geliştirmek(www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/okulyon/unite4.doc).

Okul iklimi ifadesinin kullanımı, çoğu kere öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmemesine karşılık okul öğrenme iklimi ifadesinin kullanımında, okulun öğrenme ortamının öğrenci başarısını artırmak üzere düzenlenmesi söz konusu edilmektedir (Şişman, 2002). Her ne kadar okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki tam etkisi henüz belirlenmemiş ise de Hoyle ve diğerleri, okul liderlerinin öğrenci başarısını geliştirmek için daha olumlu bir okul iklimini teşvik edip sürdürebileceklerini kanıtlayan yeterince kanıt olduğunu ileri sürmektedir. Pek çok örgütsel ortamda araştırma bolluğu güdünün insan performansını etkilediği tezini ortaya çıkarmıştır. İnsanlar kişisel ihtiyaçlarını doyuran şeylere cevap vermektedir. Okul liderleri okul personeli ve öğrencilerinin kendileri, görevleri ve okul çevreleri hakkında ne hissettiklerini incelemeye devam etmelidir. Yüksek performans gösterenler açık destekleyici bir iklime gereksinim duyarlar. Okul iklimini geliştirme programlarının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesinde bu inanış yaşamsal bir öneme sahiptir (<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/okulyon/unite4.doc>).

Okullar açısından geliştirme, destekleyici ve olumlu bir okul ikliminde gerçekleştirilebilir bir etkinliktir. Bireyler önemli gereksinimlerini karşılayan yeterli olanaklara sahip örgütsel ortamlarda başarıya ve gelişmeye daha yatkın olmaktadır (Bolman and Deal, 1988).

“ Okul ortamı üç bileşeni kapsar (Bkz. Şekil 2.9); Şartlar ve çevre, psiko-sosyal değişkenler ve okul davranışları. Ayrıca, bu bileşenler birbirleriyle yakından ilgilidirler.



Şekil 2.9 Okul İkliminin kavramsal yapısı (Hernandez and Seem, 2004).

Şartlar ve Çevre, okul atmosferi ile ilgili olup, okul üyeleri, onların birbiriyle ilişkileri, çevre ve okul yönetimini kapsar. Psiko-sosyal değişkenler, okul ikliminin önemli etkileyicisidir ve şunları içerir: şiddet tanımı, davranış ve akademik beklenti, anlaşmazlık, ayrılık konuları, idari konum, adetler ve gelenek, okul ilişkisi, okul güvenliğini kavrama, personel ilişkileri, dengeli iletişim ve işbirliği, okul işlerine öğrenci katılımı. Okulun bileşenleri okul üyelerinin davranışlarını açıkça etkiler. Diğer taraftan bunların davranış algılarına tesiri okul ikliminin bir gerçeğidir. Bir okulun atmosferi, öğrenmeye olumlu katkıda bulunabilir veya bariz bir engel olabilir ve orada okuyan veya çalışanların moralini, disiplinini ve derslerini etkileme potansiyeline sahip okul ortamını her yönüyle kapsar. Herhangi bir okulun iklimini oluşturan ana bileşenler çok karmaşıktır fakat bunlar, öğrenciler ve yetişkinler arasındaki ilişkilerin kalitesini, güvenlik seviyesini ve okul kadrosunun ve öğrencilerin birbirine duyduğu saygıyı içerir. İdarecilerin ve diğer eğitimcilerin karşı karşıya olduğu süre giden uğraş okul kültürünü geliştirmek ve öğrencilerin daha çok öğrendiği, öğretmenlerin daha iyi öğrettiği, herkesin kendini saygın ve iyi hissettiği koşullar için gerekli adımları tanımlama uğraşı ve çabasıdır. Okul iklimini

geliştirme ile günlük uğraşı komplike, karmaşık, çok yönlü ve uzun vadelidir. Güçlü bir rehberlik servisi ve grup terapisi, çatışma çözümü gibi öğrenci rehber öğretmenine ve katılımcılara yardımcı olan rehberlik aktiviteleri önemlidir. Öfkenin tanımlanmasına ve yönetilmesine – öfke nedir, nasıl tetiklenir, yıkıcı olmadan nasıl çözümlenir- yardımcı olan programlar birey olarak öğrencilere çok değerli faydalar sağlar. Diğer önemli girişimler değişik sosyal ve duygusal temalar üzerine odaklanan okul kulüplerinden, diğer özel gruplara kadar tüm toplulukların toplum davranış amaçları doğrultusunda kurulması ve desteklenmesidir. Bununla birlikte topluluğun bütün üyeleri arasındaki iletişimin seviyesi, öğrencilerin ve yetişkinlerin bir biriyle ilişkiye girme şekli ulaşılması zor olan öğrencilere ulaşmada en önemli etkidir. Olumlu okul ikliminin desteklenmesi okul hayatının birçok yönüyle doğrudan ilgilenebilmesini gerektirir.

Çevrenin geliştirilmesi: Her okul farklıdır fakat birçoğu hala aynı gözükür. Bir aktivitenin seviyesi, kalitesi nedir, çevre nasıl daha olumlu, daha canlı ve daha yararlı yapılabilir? Duvarlar öğrencilerin çalışmaları ile boyandı mı, dekore edil dimi, kazanımlar tanımlandı mı veya okulun destekleyeceği toplulukların tipine sembolleri kararlaştırıldı mı?

Güvenliğin incelenmesi: Hangi disiplinsizlik için hangi cezalar, yaptırımlar vardır? Bunlar anlaşılır bir halde mi ve suçun ciddiyetine göre cezalarda aynı şiddetle dereceli olarak artıyor mu? Hangi noktada anne babalar bilgilendiriliyor, ne zaman öğrencilerden davranış sözleşmesi imzalamaları istenecek, verilen cezanın eğitim öğretimle ilgili yönü nedir, rehberlik ne zaman gereklidir? Kural ve düzenlemeler gerekli olmalarına rağmen, bunların gerekliliği çalışanlar, anne babalar ve öğrenciler için her zaman açık ve net değildir. Bazen bir kuralı değiştirmeye değer. Örneğin birçok okul “ Biz öğleyin öğrencilere izinsiz asla kütüphaneye sokmayız” der. Belki böyle bir kural için geçerli iyi bir sebepleri vardır fakat muhtemelen uzun vadeli ve değişiklikler gerektiren bir uygulama olacaktır. Sonunda etkili idareciler öğrenciler ve çalışanlarla birlikte herkesi içeren en iyi uygulamaya karar vereceklerdir. Gelişigüzel ve anlayışsız gibi gözükten düzenlemeler tekrar gözden geçirilmeli ve açıkça izah edilmelidir.

Geribildirim isteme: Öğrenci giriş ve çıkış söyleşileri, öğrenci velileri, çalışanlar ve öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar öğrenme ortamını iyileştirebilecek küçük

düzenlemelere götürecektir geri bildirimler sağlar.

İlişkilerin geliştirilmesi: Kendilerini ve geçmişlerini konuşmak, bireyler olarak öğrencilerin ilgi alanları üzerine iletişim kurmak ve açık bir şekilde öğrencilerin ilk gün kaygılarını gidermek için zaman ayırarak öğrencilere yılın geri kalanının olumlu ve ilginç geçeceğine ve başarılı bir deneyim olacağına dair güven vermek.

Başarıların kutlanması: Okulunuzda en çok hangi öğrenciler (ya da çalışanlar) ödüllendirilmeye ve tanınmaya eğilimlidir? İlgi çeken bir gurubu genişletmek için ne gibi aktiviteler tasarlanabilir? Okul ortamına en çok katkısı olan aynı zamanda akademik, sportif ve sosyal faaliyetlerde başarı kazanan öğrencileri ne zaman onurlandırabilirsiniz? Öğrencilerin en çok yetenekli ve kendini mesleğine adanmış özverili öğretmenlerden yararlandığı şüphe götürmez bir gerçektir. Öğretmen alımında, adayların okul ortamını geliştirmeye, farklı seviye ve kabiliyetteki her öğrencinin gelişmesine yardımcı olmaya istekliliklerine göre belirlenmesi zorunludur. Sonuçta öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri yer sınıftır ve öğrenenler olarak öğrencileri en çok etkileyen şey sınıfta olanlardır.

Yeniliklerin özendirilmesi: Yeni ve ilginç program ve imkânların hayata geçirilmesi okulu öğrenciler için daha ilginç yapacaktır. Okul yıllık planına ne gibi yenilikçi seçenekler eklendi? Okul hayatı içinde daha çok öğrencinin katılımını sağlamak için hangi yeni aktiviteler desteklendi?

Öğrenci katılımının artırılması: Öğrenciler kendileri ve okul yaşamı için katılımcı olmaya ve sorumluluk almaya nasıl yönlendirildi? Öğrenciler (ve çalışanlar) tek yönlü ve gelişigüzel kararlar alınmasını önleyen ve öğrenci okul dayanışmasını artıran tartışma gurupları vasıtasıyla okul problemlerine yaratıcı çözümler getirebilirler.

Uygun davranışın tanımlanması: Okul çalışanları ve öğrenciler beraberce toplum davranışı için okul hedefleri oluşturulduğunda öğrenciler kabul edilebilir davranışlar hakkındaki açıklamalarını öne sürme ve yansıtma imkanına kavuşacaklardır.

Saygının desteklenmesi ve geliştirilmesi: Olumlu okul ortamı oluşturmanın en önemli bileşeni saygı kavramına günlük ısrarla vurgu yapılmasıdır. Gençler yetişkinlere müsaade edilenden daha fazla ilgi gösterirler ve böylece yetişkinlerin birbirlerine saygıyla muamele etmelerini görmeleri hayati önem taşımaktadır. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine saygı duymadığını hissedersen birçoğu herhangi bir şey öğrenmeyi reddedecektir. Sonuç olarak öğrenciler öğretmenlerine ve diğer öğrencilere karşı saygısızlık içeren hareketlerden dolayı sorumlu tutulmalıdırlar. Aldıkları ceza her ne olursa olsun buna ek olarak ne yaptıklarını ve ilerde farklı olarak nasıl davranmaları gerektiğini tartışmaları ve yorumlamaları için onlara fırsat verilmelidir.

Son olarak hiçbir basit çözüm okuldaki şiddeti ya da buna sebep olan çok boyutlu problemleri yok etmeye yetmez. Fakat idareciler ve eğitimciler okul içinde herkes arasında ki işbirliğinin ve olumlu ilişkilerin arttığı, taciz ve alayın azaldığı olumlu ve anlayışlı bir okul ortamı yaratmak için elbirliğiyle çalışabilirler. Sosyal, duygusal öğrenme programlarını sınıflarımızda uygulayarak ve daha çok okul toplulukları oluşturarak öğrencilerin karar verme kabiliyetlerinin gelişmesine yardımcı olabiliriz. Öğrenciler onları neyin farklı bir birey yaptığını ve hayatlarına neyin bir anlam verdiğini takdir etmesini öğrendiklerinde daha iyi olmak için harekete geçeceklerdir “ (Pasi, 2001).

“ Okulun kavramsal ve duygusal sorunlarını bilen anahtar bileşen olarak idareci okul iklimi ile ilgili bazı kilit soruları ön plana çıkarır. İdarecinin orta seviye özelliklerini anlayışla karşılama ve/veya uygunluğunu kabul etmesinin okul iklimine bir etkisi var mıdır? İdareciler okul iklimini geliştirmek için hangi yenilikleri kullanabilirler? Bilinçli planlama ile ilköğretim programları, öğrenciler için eğlenceli olabilir. Bunlardan bazıları;

1. Branşlar arası takımlar oluşturma: Branşlar arası takımlar aynı öğrencilere ders veren ve ana dersleri (matematik, yabancı dil, sosyal bilgiler v.b.) okutan üç, dört veya beş öğretmenden oluşur.
2. İki plan periyodu: Branşlar arası takımlarda bulunan bütün öğretmenler ortaklaşa yürütülen, programlı bir planı ve aynı zamanda kendi hazırladıkları bir planı takip ederler.
3. Benzer yerler: Aynı branşlar arası takımında bulunanlar (öğretmenler ve öğrenciler) bina içinde benzer yerlere yerleştirilirler.

4. Danışman-danışan: Küçük gruplardan oluşan danışma seansları (10–20 öğrenci ile) okul saatleri içinde önceden belirlenmiş zamanlarda 15- 20 dakikalık müddetlerde uygulanır.
5. İnceleme, keşif: Sadece gönüllü olan öğrencilere değil bütün öğrencilere bilgisayar, resim, müzik, ev ekonomisi veya endüstriyel teknoloji gibi araştırmaya, keşfe yönelik kurslar gereklidir.
6. Yıllık planlama Aktiviteleri: Kademeli derslerden farklı olan yıllık planlama aktiviteleri özel öğrenci ilgilerini karşılamak, sosyal becerileri artırmak ve liderlik rolleri kazandırma amacıyla düzenlenir. Bunlara kariyer günleri, münazaralar, basit kurslar, öğrenci kulüpleri ve sembolik öğrenci hükümeti aktiviteler örnek verilebilir.
7. Okul içi aktiviteler: Okul içi aktiviteler (okullar arası aktivitelerle karıştırılmasın) düzenli ders saatleri veya hemen sonrasında bütün öğrenciler için mevcut olan aktivitelerdir.
8. Branşlar arası takımın birleştirilmiş çalışma programı: Branşlar arası kuruldaki bütün öğretmenler birleştirilmiş bir çalışma programının oluşturulması ve uygulaması için birlikte çalışırlar.
9. Çekirdek çalışma programı ve araştırmaya açık birleştirilmiş çalışma programı: Çekirdek ve araştırmacı öğretmenler araştırmacı bir çalışma programı geliştirmek ve uygulamak için birlikte çalışırlar.

Özellikle, okul içi aktiviteler okul ikliminin üç yönünü etkiler; öğretmen öğrenci ilişkileri, anne baba-okul ve toplum ilişkilerini, eğitim yönetimini. Tabiatı gereği okul içi aktivitelerin neşeli atmosferi anne babalar ve topluluk üyelerini cepheleşme olmayan, heyecanlı ve okul ruhu içinde sindirilen bir ortamın içine çekecektir. Bu özellikler okulun albenisini artırarak hoş bir ortam oluşmasını destekler. Aynı olumlu iklim sınıf ortamına taşınır ve eğitim yönetimi kolaylaşır. Bu nedenden ötürü, idareciler ders saatleri esnasında ve derslerden sonra yapılabilecek okul içi faaliyetlerin uygulanabilirliğine karar vermelidirler. Okul içi faaliyetler orta seviye okul programlarının bir parçasıdır ve öyle parçası olduğu kabul edilmelidir. Eğlence ortamının okula geri kazandırılması aktivitelerin zamanlama planlanmasının yeniden yapılmasını, orta seviye öğrencilerin eğitimi ile ilgili personelin görev dağılımı yeniden yapılandırılmasını ve öğrenci velileri ve çevre halkın okul faaliyetlerine katılımını gerektirebilir. Başarılı aktivite, faaliyet programlarına götüren ana bileşen okul kadrosunun güçlü ve yaratıcı desteğidir. Heves ve istek bulaşıcı olmalı ve

okul içi aktivitelerde oluşan olumlu etki tüm okula ve sınıflara ve taşınmalıdır” (Hanna,1998).

Okul içindeki manayı anlamak için öğrencilerin, okul çalışanlarının ve diğer topluluk üyelerinin yorumlarının değerlendirilmesi gereklidir (Rentsch, 1990). Okul iklimini değerlendirmek ve üzerinde çalışmak, etkilerini araştırmak zor bir uğraştır. Yine de öğrenciler için en uygun olan eğitim öğretim ortamını oluşturmaya çalışırken öğrencileri, anne babaları ve okul çalışanlarını bilgilendirmek hayati önem taşımaktadır. Öğrenciler, dışında hissettikleri ve hoş bulmadıkları ortamlardaki okul aktivitelerinden sürekli olarak uzak dururlar. Diğer taraftan öğrenciler, okul çalışanları ve anne babalar elbirliği ile şuurlu bir şekilde okul ortamını, iklimini değiştirmeye karar verdiklerinde başarılı bir değişim mümkün olacaktır. Öğrencilerin korku, tehdit ve zararlardan uzak, öğretmenlerin onların gelişmesini ve öğrenimini aktif olarak desteklediği kendilerini değerli ve saygın hissettiği bir eğitim alma hakları vardır. Bunu sağlamak bütün okul idarecilerinin nihai hedefi olmalıdır (Wilson, 2004).

Timothy J Rafferty, okul ikliminin iletişim ile ilgisini araştırmış ve okul atmosferi ile dikey iletişim bileşenleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir ve okul yaşamının her günkü boyutunu etkilemek için okul atmosferinin dikey iletişim imkânlarını artırarak daha iyi bir yere getirilebileceğini önermektedir. Hem öğretmenler hem de idareciler birbirleriyle açık iklimli ortamlarda iletişim kurduklarında daha az riskle ve savunma gereksinimi ile karşılaşır. Öğretmen-idareci iletişiminin muhtemel etkisi aşağıdaki nedensel döngüde resmedilmiştir.

1. Öğretmenler ve idareciler duyulan daha fazla güven işle alakalı uygulamalarda (Hem öğretmenin hem de idarecinin yararına olduğu kadar okulun etkinliği için çok önemli olan kişisel iletişimlerde daha az risk hissedilmesi demektir.)
2. İletişimde daha az risk hissedilmesi öğretmenleri okul sistemini ve uygulamalarını geliştirme sürecine daha çok katılmak için cesaret verir.
3. Okulun geliştirilmesine aktif katılım öğretmeni ve idareciyi kendi başına yapabileceğinden çok fazlasını sağlayan işbirliği ile oluşturulan katkıda birleştirir.
4. Açık bir tartışma ve iletişim yoluyla amaçları ve fikirleri paylaşma bir topluluk ve tabii olarak gelişen sinerji duygusunu kafalarda şekillendirir.

5. Kurum üyeleri arasında artan kişisel sadakat ve büyüyen iç bağımlılıklar istenen sonuçlara götürür(Örneğin hem uygulama hem de içerik sonuçlarına) Bu üyeler yüksek seviyede iş tatminkarlığı hissederler).

6. Yüksek iş memnuniyeti ve güçlü personel iç bağımlılığı iş ilişkilerinde daha güvenli ve daha açık iletişime yol açar (Rafferty, 2003).

2.6 Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Arasındaki Farklar

Yakın zamana kadar birçok yönetim bilimci örgüt iklimini örgüt kültürüyle birlikte ele almıştır. Katz ve Kahn "her örgüt, kültürünü ve ikliminin kendisi geliştirir" demektedirler. Örgütler kendi kültür ve iklimini geliştirirken de bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlak kurallarından yararlanırlar. Bir örgütün iklimi ve kültürü hem formal örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını hem de bunların doğal örgütteki yorumları yansıtır. Nasıl ki toplumun bir kültür mirası varsa, sosyal örgütlerde de yeni örgüt üyelerine bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır (Ertekin, 1978).

Örgütsel kültür kavramı 1980'lerde Amerikan işletme yönetimi bilim adamlarının kaleme aldıkları bir kavramı olarak eğitim yönetimi literatürüne girmiştir. Oysaki örgütsel iklim kavramı, 25 veya daha fazla yıl önce eğitim yönetimine girmiştir. Bates, "Ortak Kültür, Eğitim ve Eğitim Yönetimi" adlı makalesinde örgüt kültürüne eğitim yönetimindeki yerini çarpıcı bir şekilde dile getirmiştir (Maxwell ve Thomas, 1991).

Örgüt kültürü, daha çok sosyoloji ve antropoloji bilimlerinin katkılarıyla gelişmiş bir kavramdır. Örgüt iklimi kavramının tanımında ise, daha çok sosyal psikoloji biliminin etkileri gözlenmektedir. Örgüt kültürü, örgüt yaşamına ilişkin inançlar ve beklentilerin doğası hakkında bilgi verirken; örgüt iklimi, bu inançlar ve beklentilerin doyuma ulaşım ulaşımadığının göstergesidir. Örgüt kültürü bir takım değerlerden oluşan, olduğu gibi benimsenen, çalışanlar tarafından benimsenen, paylaşılan ve onlar tarafından geliştirilmiş, değiştirilmesi zor ve uzun vadeli bir kavramdır. İklim kavramı ise, bireylerce algılanan ve bireyin davranışlarda bulunduğu psikolojik çevreye işaret etmektedir (Bozkurt, 1996). Örgüt kültürünün örgüt iklimi ile benzeştiği ifade edilmesine karşın, örgütsel iklim ile örgütsel kültür arasında bazı farklılıklar vardır. İklim işçilerin davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir ve daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. İklim,

grup üyelerinin örgütsel yapının özelliklerine ilişkin bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtmaktadır. Kültür ise, daha çok örgütün ortak düşünüş, inanç ve davranış biçimlerini yansıtırken, görünen öğelerini ortaya koymaktadır. Örgütsel kültür, temel grupsal değerleri ve mesajları kapsar; grup üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel düşünce ve duyguları sunar. Bu durum örgütün dışındakiler tarafından kolayca anlaşılabilir. Kavram olarak örgütsel kültür ve iklim arasında farklılık olmakla birlikte yakın bir ilişki de vardır. Kültür ve iklimin örgütün temel değerleri ve normları üzerinde büyük etkisi vardır. Örgütsel kültür, eylemlerde süreklilik, örgütsel davranışlarda uyum sağlar, böylece örgütsel iklimin ortaya çıkmasında önemli rol oynar (Moran ve Vokwein, 1992). Örgüt iklimi bir bakıma çalışanların işten beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin ölçümüdür. Örgüt kültürü ise çalışanların paylaştıkları inanç ve beklenti kalıplarıdır. Örgüt iklimi, örgütün açık olarak gözlenebilen davranış ve tutumlarıyla ilgilenirken örgüt kültürü, örgütün daha gizli özellikleriyle ilgilenir. İklim, örgütün belli bir zamandaki havasını yansıtır ve örgüt üyelerinin beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının bir göstergesidir. Örgüt kültürü ise daha uzun dönemli yani stratejiktir. Örgüt iklimi, örgüt çalışanlarının bir parçası olmak durumunda değildir; örgüt kültürü ise çalışanların nereye giderlerse, nerede olurlarsa beraberlerinde götürdükleri bir şeydir (Balcı, 2002).

Hoy ve Miskel örgüt kültürünü paylaşılan varsayımlar, değerler ve normlar; iklimi ise davranışlarla ilgili paylaşılan algılar olarak tanımlayarak, bunlar arasındaki farkı aşağıdaki gibi çizelge de (Bkz. Çizelge 2.3) belirtmişlerdir (Hoy ve Miskel, 1991).

Çizelge 2. 3 Örgüt kültürü ve örgüt iklimi farkı (Hoy ve Miskel, 1991).

Örgüt Kültürü	Örgüt İklimi
Antropoloji/Sosyoloji	Psikoloji/Sosyal Psikoloji
Betitleme/Dil bilimsel analizi	Kamuoyu araştırma/İstatistik
Doğal	Rasyonel
Soyut	Somut
Paylaşılan değerler, varsayımlar, normlar	Davranışsal algılar

Örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramları arasındaki ayrım çok açık değildir. Aşağıdaki çizelgede (Bkz. Çizelge 2.2) ikisi arasındaki temel farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır (Altun, 2001).

Çizelge 2.4 Örgüt iklimi ve kültürü'nün algılamalarının karşılaştırılması (Altun, 2001).

	İKLİM	KÜLTÜR
DİSİPLİN	Psikoloji ve Sosyal Psikoloji	Antropoloji ve Sosyoloji
YÖNTEM	Alan araştırması, çok yönlü İstatistik	Etnografik teknik, Dil Analizi
SOYUTLUK SEVİYESİ	Somut	Soyut
İÇERİK	Davranış algılanması	Sayıtlar ve İdeolojiler

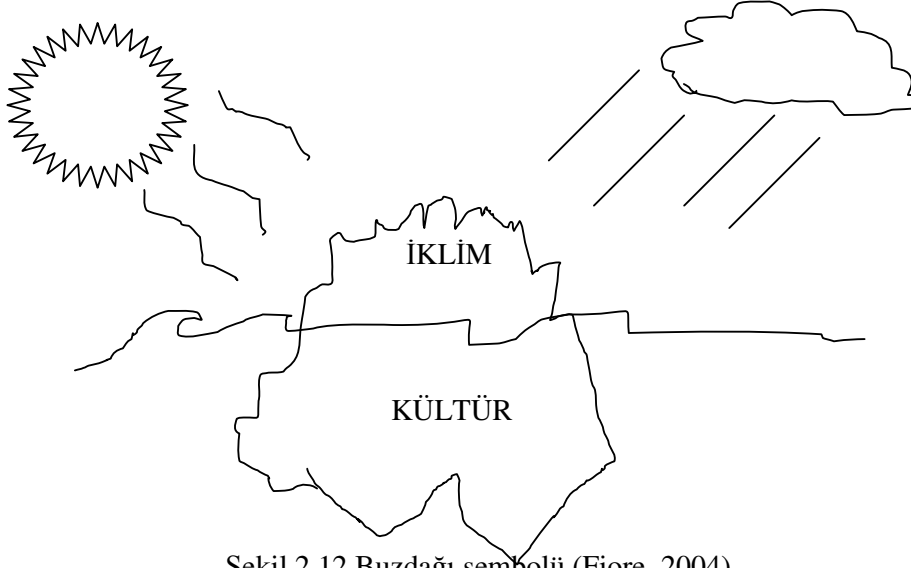
Örgütlerin kar taneleri ve parmak izleri gibi eşsiz olduklarından söz edilebilir. Bireyler eşsizdir ve eşsiz bireylerin oluşturdukları örgütler de eşsiz olma özelliğini taşır. Örgütlerde yönetici ve çalışanların davranışları etkileşerek, gözle görülmeyen ama hissedilen bir iklim yaratır (Pakdanel, 1995). Örgüt iklimi, örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütte çalışanların davranışları üzerinde etki yaratan özellikler bütünüdür. Eğer örgüt kültürünü, davranışları etkileyen inançlar, değerler ve kurallar dizisi olarak anlarsak, örgüt iklimi tanımına temel olacak kültür kavramı çok geniş olabilir. Örgüt iklimi, belli bir eğitim anlamını taşımakta ve örgüt üyelerinin örgütün iç çevresini nasıl tanımladığını anlatmaktadır. Örgüt iklimi, çalışanların değerleri ile örgüt kültürü arasındaki uyumu ölçmektedir. Örgüt iklimi insanların, işletme içindeki çalışmanın nasıl olması gerektiğine dair beklentileri ile, bu beklentilerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair algıların sonunda oluşan genel bir havadır. Eğer çalışanlar işletmenin kültürünü benimsiyorlarsa, örgüt iklimi iyidir; aksi halde zayıf ya da kötüdür (Doğan, 1997). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi farklılığını vurgulayan diğer bir konu ise değişimdir. Kültür yavaş değişir, çünkü bilinen ve dikkate alınan bir geçmişe dayanır. İklim ise örgütsel gerçekleri ifade ettiğinden hızla değişir (Ay, 1997). Tüm farklılıklara rağmen örgüt kültürü ve örgüt iklimi birbirleriyle yakın ilişkili kavramlardır ve örgütsel başarıdaki etkileri ve rolleri göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir. Yönetim işlevini yerine getiren yöneticilerin hem oluşturulan hem de kendiliğinden oluşan ve değişen kültürü tanımaları hem de bu kültürün nasıl algılandığını bilmeleri gerekmektedir. Mevcut kültür ile algılanan kültür arasındaki fark örgüt ikliminde olumsuzluk demektir (Gürçay ve Tozkoparan, 1996).

Örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasındaki farklılıkları Karcıoğlu ise şu şekilde sıralamaktadır:

1. Örgüt kültürünün sosyoloji ve antropolojinin temel ilkeleriyle, örgüt ikliminin ise psikolojinin temel ilkeleriyle ilgili kavramlar olduğu, örgütsel iklim araştırmalarının, Liderlik, Motivasyon ve İş doyumu unsurlarını kapsamına aldığı, bu unsurların ise örgütsel davranışın en önemli boyutları olduğu, yani psikolojinin alanı olduğu,
2. Örgüt ikliminin, bireylerin örgüt içindeki çalışmanın nasıl olması gerektiğine dair beklentileriyle, bu beklentilerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair algılarının sonunda oluşan genel bir havayı, örgüt kültürü ise, tüm örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hakim değer ve inançları temsil ettiği,
3. Örgüt ikliminin, örgüt kültüründen daha kısa süreli olduğu,
4. İşletme içinde hakim olan havanın (iklimin) motivasyon, verimlilik, iş doyumu ve başarı açısından kültürden çok daha etkili olduğu ve kötü bir iklimin işletmeye zarar verebileceği
5. Kültürün belirleyici, iklimin değerleyici olduğu,
6. Kültürün davranış normlarını oluştururken, iklimin bu davranış normlarına ne kadar uyulup uyulmadığı hususunda bir gösterge olduğu, yani, kültürün, oyunun kurallarını belirleyici rolü varken, iklimin bu kurallara ne derece nasıl uyulduğunun göstergesi olduğu,
7. Kültürün, iklime nazaran daha fazla bağımsız değişken olduğu, buna nazaran iklimin hem bağımlı hem bağımsız değişken olabildiği ve daha çok bağımlı bir değişken olduğu, bu niteliğinden dolayı çabuk değişebildiği,
8. Farklı kültürlerde, örgütteki hayattan ne kadar memnun olunması gerektiği hususunda çalışanların beklentilerinin benzer olması halinde, bütün iklim profillerinin benzer olacağı,
9. Kültürün, değerleri ve varsayımları paylaştığından dolayı, iklim kavramını da kapsamına aldığı ve kültürün paylaşılan varsayımlar, iklimin ise paylaşılan algılamalar olduğu; kültürün ideal çevrenin değerleri ve varsayımları iken, iklimin örgüt içi çevrenin maddi olmayan algılamaları olduğu; bundan dolayı, kültürün iklime şekil verdiği ve her ikisinin de örgüt geliştirme uzmanlarınca, yaygın olarak değiştirme aracı olarak kullanıldığı,
10. Kültürün belirlenmesi ve değerlendirilmesinin daha zor olduğu,
11. Kültürün belirleyicileri ile, iklimin belirleyicilerinin farklı olduğu, sonuçlarına varılmaktadır (Karcıoğlu, 2005).

Farklılıkları daha iyi anlayabilmek için buzdağı benzerliği düşünülebilir (Bkz. Şekil 2.12). Buzdağının soğuk su yüzeyindeki kısmı okul ikliminin temsilcisi niteliğindedir. Bu, buz

kütlesinde kolaylıkla göze çarpan kısımdır. Herhangi birinin buzdağının özelliklerini ve kalitesini algılayabileceği gibi okulun karakteri ve kalitesi algılanabilir. Buzdağının gözlemlenmesinin uzun sürmeyeceği gibi bir okulun ikliminin de gözlemlenmesi uzun süre almaz (Fiore, 2004).



Şekil 2.12 Buzdağı sembolü (Fiore, 2004).

BÖLÜM 3 YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma betimsel nitelikte olup, resmi ve gündüz öğretimi yapan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki iklime ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma konusu olan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimini algılamalarını etkileyen faktörler için bir literatür taraması yapılmış, daha sonra 1997 yılında Amerika’da Hoy ve Tarter tarafından geliştirilen 34 maddelik bir anket ile (Bkz. EK I), ülkemiz ilköğretim okulu öğretmenleri tarafından okul ikliminin nasıl algılandığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul iline bağlı Ümraniye ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan birinci ve ikinci kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bulunan ilköğretim okullarından rastgele (random) yöntemiyle seçilen 30 ilköğretim okulunda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Toplam 400 adet anket çoğaltılarak okuldaki birinci ve ikinci kademe öğretmenlerine uygulanmak üzere dağıtılmıştır. Araştırma kapsamına öğretmenler alınmış, yöneticiler, öğrenciler ve personel araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Anket, belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerden yalnızca isteklilere uygulanmıştır.

3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri örgüt iklimine ilişkin literatür taranarak ve ilgili anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen ve 34 maddeden oluşan anket kullanılmıştır (Bkz. EK I). Anket iki bölümden oluşmakta olup birinci bölümde resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise örgüt iklimi boyutlarına ilişkin 5 boyuttan oluşan toplam 34 madde vardır.

Birinci boyutta, destekleyici müdür davranışı ile ilgili maddeler olup 5, 6, 23, 24, 25, 29, 30, maddelerinden oluşmaktadır. İkinci boyut, otoriter müdür davranışı ile ilgili maddeler olup 7, 12, 13, 18, 19, 31, 32 maddelerinden oluşmaktadır. Üçüncü boyut, kendini işine vermiş öğretmen davranışı ile ilgili maddeler olup 3, 4, 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33, 34 maddelerinden oluşmaktadır. Dördüncü boyut, endişeli öğretmen davranışı ile ilgili maddeler olup 1, 2, 8, 9, 15, 22 maddelerinden oluşmaktadır. Beşinci boyut, duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı ile ilgili maddeler olup 14, 21, 26, 27 maddelerinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anketin, geçerlik ve güvenilirliği, Ceyda GÖKMEN tarafından yapılan “Liselerde Örgüt İklimi” yüksek lisans tezi için, tarafından incelenmiş ve bütün madde bazında Cronbach Alpha değeri .98 bulunmuştur.

İstanbul İline bağlı Ümraniye ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan toplam 400 birinci ve ikinci kademe öğretmenine hazırlanan anket dağıtılmış, 363 tanesi yanıtlanmış olarak geri alınmıştır. Geriye alınan, yanıtlanmış, 363 ankette 25 tanesi yanlış veya değerlendirmeye alınamayacak kadar eksik doldurulmuş olduğundan çözümlenmeye kalan toplam 338 tanesi dâhil edilmiştir. Uygulamalar sonucu elde edilen veriler SPSS programına yüklenmiş ve analizleri de yine SPSS paket programında yapılmıştır. Öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik görüşleri için aritmetik ortalama ve standart sapma, öğretmenlerin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlılığı test etmek için t testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaş, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlılığı test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın çıktığı durumlarda LSD testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Ankette kullanılan dörtlü dereceleme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının derecelendirilmesi ve yorumlanması için, aşağıda verilen puan aralıkları dikkate alınmıştır.

Çizelge 3.1 Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin ağırlıklı ortalamaları değerlendirilirken göz önünde bulundurulmuş aralıklar

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 - 1.74
2	Katılmıyorum	1.75 - 2.49
3	Katılıyorum	2.50 - 3.24
4	Kesinlikle Katılıyorum	3.25 - 4.00

Anketin uygulanacağı okulların seçilmesinden sonra, anket formları çoğaltılmış ve bir program çerçevesinde okullara gidilmiştir. Öğretmenlerin en çok bir arada bulunabildiği saat 12–13 arası, öğretmenler odasında anketler dağıtılmıştır. Anketin uygulanmasından önce öğretmenlere anketin yapılış amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Okul ikliminin daha verimli hale getirilmesi amacıyla, öğretmenlerin okul iklimini oluşturan 5 boyutu nasıl algıladıklarına dair sorulara samimi olarak ve mümkün olduğu kadar tam yanıt vermeleri istenmiştir.

Anketin belirlenen okullardaki I.Kademe (sınıf) öğretmeni ve II. Kademe (branş) öğretmenine uygulanmasından sonra anketler toplanmış ve her biri eksik ve yanlışlıklar açısından kontrol edilmiştir. Değerlendirilemeyecek kadar eksik bırakılan 25 anket ayıklandıktan sonra, kalan 338 adet anket çalışmada temel alınmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Ümraniye İlçesi devlet ilköğretim okullarında uygulanan anket ile toplanan veriler iki temel kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısmında demografik veriler; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, görev ve meslekteki kıdem hakkında bilgi toplanmıştır. İkinci kısmında ise öğretmenlerin Okul İklimini oluşturan 5 alt boyutunu nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik 34 adet 4'lü Likert tipi sorular bulunmaktadır. Boyutlarla ilgili öğretmenlerin verdikleri puanlar SPSS 13.0 programı ile çözümlenmiştir.

Verilerin çözümüne geçilmeden önce, EDA (Exploratory Data Analysis/Açıklayıcı Veri Analizi) ile toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çözümlemelerde, demografik maddeler bağımsız değişken, 4 dereceli Likert tipi maddeler ise bağımlı değişken olarak istatistiksel analizlere tabi tutulmuşlardır. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve görev değişkenlerine bağlı olarak görüşlerinde bir farklılık olup olmadığı önce t-testi ile test edilmiştir, Bağımlı değişkenlerin dağılımlarının normal olması nedeni ile nonparametric testlerin yapılmasına gerek duyulmamıştır. Öğretmenlerin 4 kategoriden oluşan yaş, 5 kategoriden oluşan öğrenim durumu ve 4 kategoriden oluşan mesleki kıdem bağımsız değişkenleri için ise sırasıyla tek faktörlü varyans (One-Way ANOVA) analiz istatistiği kullanılarak kategoriler arasında ciddi bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu kategoriler arasında analiz sonucu anlamlı fark çıktığı durumlarda (F değerinin anlamlı

olduğu durumda, $p < .05$), farkın hangi kategoriler arasında olduğunu anlamak için önce LSD (en küçük anlamlı farklar) yöntemi uygulanmıştır. Kategoriler arasında gözlenen ortalamaların anlamlı bir farka işaret edip etmediği araştırılırken $\alpha = .05$ anlamlılık değerri kullanılmıştır.

BÖLÜM 4 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre değerlendirilmiştir.

4.1 Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan 338 öğretmenin, yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, mezun olduğu eğitim kurumu, okulda hangi kademede görev yaptığı ve meslekteki çalışma süresine ait frekanslar ve yüzde dağılımları verilmiştir (Bkz. Çizelge 4.1).

Çizelge 4.1 Yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Yaş	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
20–25	58	17,2	17,2	17,2
26–30	111	32,8	32,8	50,0
31–40	115	34,0	34,0	84,0
41 ve Üzeri	54	16,0	16,0	100,0
Toplam	338	100,0	100,0	

Örneklemin yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerlerinin verildiği çizelge 4.1’den de görüldüğü gibi, ankete katılan öğretmenlerin yaşları daha çok 26–30 ve 31–40 gruplarında yoğunlaşmaktadır. Örneklemden en küçük grubu %16,0 ile 41 yaş ve üzeri oluşturmaktadır. Bu da, genele bakıldığında, genç bir öğretmenler örneklemine sahip olduğumuzu göstermektedir (20–25 yaş grubu da dâhil edildiğinde 41 yaş altı grupların örneklemin %84,0 oluşturur).

Çizelge 4.2 Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Cinsiyet	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kadın	181	53,6	53,6	53,6
Erkek	157	46,4	46,4	100,0
Toplam	338	100,0	100,0	

Çizelge 4.2'yi incelediğimizde örneklemimizdeki öğretmenlerin kadın ve erkek olarak neredeyse eşit dağıldığını görebiliriz. Kadınlar örneklemin %53,6'sını oluştururken kalan %46,4'ün erkekler tarafından oluşturduğunu söylenebilir.

Çizelge 4.3 Medeni durum değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Medeni Hal	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Evli	229	67,8	67,8	67,8
Bekâr	109	32,2	32,2	100,0
Toplam	338	100,0	100,0	

Ankette yer alan ve öğretmenlerin medeni durumunu soran maddenin sonucuna göre öğretmenlerin %67,8'i evli ve %32,2'si ise bekâr çıkmıştır. Örneklemden evli öğretmenlerin sayısı, bekâr olanların sayısının neredeyse iki katıdır (Bkz. Çizelge 4.3).

Çizelge 4.4 Eğitim durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Mezuniyet	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Eğitim Fakültesi	135	39,9	39,9	39,9
Eğitim Enstitüsü	38	11,2	11,2	51,2
Diğer Bölüm	68	20,1	20,1	71,3
Fen-Edebiyat Fak.	79	23,4	23,4	94,7
Yüksek Lisans	18	5,3	5,3	100,0
Toplam	338	100,0	100,0	

Çizelge 4.4'te anketi yanıtlayan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları araştırılmıştır. Çizelgeden de görülebileceği gibi örneklemden öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre yoğunlaştıkları yer eğitim fakültesi olmuştur (%39,9). Beklenebileceği gibi yüksek lisan mezunu öğretmenlerin yüzdesi örneklemden en düşük kategoridir (%5,3). İlginç olan bir veri ise eğitim fakültesi mezunlarının örneklemden diğer bölümler mezunlarının neredeyse yarısı kadar olmasıdır (Eğitim Fakültesi %11,2 ve Diğer Bölüm %20,1).

Çizelge 4.5 Görev yapılan kademe değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Görev Y. Kademe	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Birinci Kademe	221	65,4	65,4	65,4
İkinci Kademe	117	34,6	34,6	100,0
Toplam	338	100,0	100,0	

Ankette öğretmenlere ilköğretimin hangi kademesinde görev yaptıkları sorulmuş (I.Kademe/Sınıf Öğretmeni ve II. Kademe/Branş Öğretmeni) ve sonuçları çizelge 4.5'te özetlenmiştir. Buna göre örneklemin %65,4'ünü I.Kademe ve kalan %34,6'sını II. Kademe öğretmenler oluşturmaktadır. I.Kademe öğretmenleri örnekleminde II.Kademe öğretmenlerinin yaklaşık iki kadar yer almaktadırlar (Bkz. Çizelge 4.5).

Çizelge 4.6 Meslekte çalışma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Meslekte Çalışma Süresi	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1–5 Yıl	160	47,3	47,3	47,3
6–10 Yıl	110	32,5	32,5	79,9
11–20 Yıl	61	18,0	18,0	97,9
21 Yıl ve Üzeri	7	2,1	2,1	100,0
Toplam	338	100,0	100,0	

Anketin demografik sorularından sonuncusu öğretmenlerin mesleklerinde kaç yıldır çalıştıklarına yanıt aramıştır ve sonuçlar çizelge 4.6 ile özetlenmiştir. Görülebileceği üzere 21 yıl ve üzeri meslekte olan öğretmenler örnekleminin en küçük kategorisini %2,1 ile oluşturmaktadır. Yığılmalı % dikkate alındığında 1–5 Yıl ve 6–10 Yıl çalışanlar örneklemin %79,9'unu oluşturmaktadırlar. Bu sonuç daha önce incelediğimiz öğretmenlerin yaşı değişkeni ile de son derece tutarlıdır (Çizelge 4.1'e göre örneklemin %84,0 40 yaşının altındadır).

4.2 Demografik Özelliklere Göre Gerçekleştirilen Analizler

Bu bölümde örneklemini oluşturan öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği'nden aldıkları puanların yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, mezun olduğu eğitim kurumu, okulda hangi kademe görev yaptığı ve meslekteki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Okul İklimi Ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar anketteki yerleri ile şöyle sıralanabilir.

1. Destekleyici müdür davranışı boyutu. Madde 5, 6, 23, 24, 25, 29 ve 30.

2. Otoriter müdür davranışı. Madde 7, 12, 13, 18, 19, 31 ve 32.
3. Kendini işe vermiş öğretmen davranışı. Madde 3, 4, 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33 ve 34.
4. Endişeli öğretmen davranışı. Madde 1, 2, 8, 9, 15 ve 22.
5. Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı. Madde 14, 21, 26 ve 27.

Bağımsız değişkenlerin (yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olduğu eğitim kurumu, okulda görev yaptığı kademe ve meslekteki çalışma süresi) alt kategorileri arasında okul iklimine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p<.05$) bir farklılaşmanın olup olmadığı araştırılırken; önce her boyuta ait maddelere göre inceleme yapılmış, daha sonra ise o boyuta ilişkin grup bazında analiz yapılmıştır.

Alt boyutların cinsiyet, medeni durum ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını görmek üzere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Yaş, eğitim durumu, meslekte çalışma süresi değişkenlerinin alt kategorilerinde Okul İkliminin alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda ise hangi alt kategoriler için farklılaşma olduğu tespitine yönelik post-hoc LSD testi yapılmıştır. Okul İklimine Ölçeğinin alt 5 boyutu da öncelikle varyansların homojenliği testine (Test of Homogeneity of Variances/ Levene Statistic) tabi tutularak dağılımlarının normal olduğu gözlemlendiğinden nonparametric testler analizde kullanılmamıştır. Son olarak ise, Okul İklimi Ölçeğinin öğretmenlerle ilgili olan üç boyut ile müdürlerle ilgili olan iki boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını araştırmak üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi (Pearson product moment correlation) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin çizelgeler amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

4.2.1 Demografik Özelliklere Göre Destekleyici Müdür Davranışı Boyutuna İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre Destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin istatistik analizler bu bölümde yapılmış olup her işlemten sonra oluşturulan çizelgelerin altında gerekli açıklamalar verilmiştir.

Çizelge 4.7 Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin madde bazında ortalama puanları

Madde	Faktör	N	\bar{x} *
24	Müdürümüz, eleştirilerin sebebini öğretmenlere açıklar.	338	2,62
6	Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.	338	2,48
23	Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar.	338	2,44
25	Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.	338	2,44
5	Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla, diğerlerine örnek teşkil eder.	338	2,29
29	Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur.	338	2,27
30	Müdürümüz, diğer insanların-öğretmenlerin refahı için çabalar.	338	2,16

Destekleyici müdür davranışı boyutu için ankete katılan öğretmenlerin madde bazında aritmetik ortalamaları çizelge 4.7’de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin maddeler için yaptıkları puanlamaların ortalamaları (\bar{x}) 2,62 ile 2,16 arasında olmuştur. Sadece madde 24 için öğretmenler “Katılıyorum” demiştir. Destekleyici müdür davranışları boyutunu oluşturan diğer 6 madde için de öğretmenler bu boyuttaki ifadelerle katılmadıklarını belirtmişlerdir. *Örneğimizde yer alan öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı boyutunun, okul ikliminde gözlemediklerini ortalamalara bakarak söylemek mümkün görünmektedir.* Bu durum, müdürlerin, okullarındaki öğretmenler ile ilişkilerinin gelişmemesinden ya da idari işlerin çokluğu sebebiyle öğretmenlere zaman ayıramamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Çizelge 4.8 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Cinsiyet	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(5) Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla, diğerlerine örnek teşkil eder.	Kadın	181	2,287	,719	-,145	336	,885
	Erkek	157	2,299	,812			
(6) Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.	Kadın	181	2,408	,780	-1,749	336	,081
	Erkek	157	2,560	,811			
(23) Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar.	Kadın	181	2,353	,727	-2,283	336	,023*
	Erkek	157	2,535	,729			
(24) Müdürümüz, eleştirilerin sebebini öğretmenlere açıklar.	Kadın	181	2,607	,703	-,389	336	,698
	Erkek	157	2,636	,671			
(25) Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.	Kadın	181	2,370	,782	-1,735	336	,084
	Erkek	157	2,515	,756			
(29) Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur.	Kadın	181	2,198	,653	-1,989	336	,048*
	Erkek	157	2,343	,686			
(30) Müdürümüz, diğer insanların-öğretmenlerin refahı için çabalar.	Kadın	181	2,160	,746	,092	336	,926
	Erkek	157	2,152	,708			

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre destekleyici müdür davranışına ilişkin istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) bir farklılaşma olup olmadığına baktığımız t-testi sonucu çizelge 4.8’de özetlenmiştir. Görüleceği üzere iki madde de (madde 23 ve madde 29) kadın ve erkek öğretmenler destekleyici müdürü davranışını farklı değerlendirmektedir. “Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar” maddesi için ($t = -2,283$ ve $p = ,023$) kadınlar $\bar{x} = 2,353$ ortalama puan verirken, erkekler $\bar{x} = 2,535$ ile daha yüksek bir ortalama puan vermiştir. Erkekler kadınlara göre bu madde için daha olumlu düşünmektedirler. İstatistiksel olarak anlamlı cinsiyetin alt kategorileri için anlamlı bir fark bulduğumuz diğer madde (madde 29) “Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur”. Bu madde için t-testi sonucu elde edilen değerler; ($t = -1,989$ ve $p = ,048$). Yine bu madde içinde erkeklerin ortalama puanlarının ($\bar{x} = 2,343$) kadınlarınkinden ($\bar{x} = 2,198$) yüksek olduğunu görüyoruz. Madde bazında yaptığımız t-testi sonrası tüm maddelerin toplam puanları ile oluşturulan destekleyici müdür davranışı boyutu için kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma için yeni bir t-testi yapılmış olup, sonucu aşağıdaki çizelge de özetlenmiştir.

Çizelge 4.9 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenininin toplam puanına göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	Sd	P
Destekleyici Müdür Davranışı	Kadın	181	16,39	3,757	-1,594	336	,112
	Erkek	157	17,04	3,815			

Çizelge 4.9’den görüleceği üzere destekleyici müdür davranışı için toplam puanlar bazında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t = -1,594$ ve $p = ,112$). Örneklemdeki kadın ve erkek öğretmenlerin destekleyici müdür boyutuna dair farklı bir yaklaşımları mevcut değildir. Ortalamalara bakarak, erkeklerin az da olsa kadınlara göre destekleyici müdür davranışlarına daha olumlu puan verdikleri söylenebilirse de bu istatistiksel olarak anlamlı bir farka işaret etmemektedir.

Çizelge 4.10 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(5) Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla, diğerlerine örnek teşkil eder.	Evli	229	2,279	,778	-,468	336	,640
	Bekâr	109	2,321	,731			
(6) Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.	Evli	229	2,497	,787	,618	336	,537
	Bekâr	109	2,440	,821			
(23) Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar.	Evli	229	2,445	,727	,274	336	,784
	Bekâr	109	2,422	,748			
(24) Müdürümüz, eleştirilerin sebebini öğretmenlere açıklar.	Evli	229	2,620	,681	-,047	336	,963
	Bekâr	109	2,623	,704			
(25) Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.	Evli	229	2,458	,769	,712	336	,477
	Bekâr	109	2,394	,781			
(29) Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur.	Evli	229	2,305	,690	1,567	336	,118
	Bekâr	109	2,183	,626			
(30) Müdürümüz, diğer insanların-öğretmenlerin refahı için çabalar.	Evli	229	2,196	,695	1,455	336	,147
	Bekâr	109	2,073	,790			

Öğretmenlerin medeni durumu alt kategorileri olan evli ve bekâr olmalarına göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$ düzeyinde) bir farklılaşmaya sahip olup olmadıklarını araştırdığımız t-testi sonucuna göre bu boyutun hiçbir maddesinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Çizelge 4.10).

Çizelge 4.11 Öğretmenlerin medeni durumu değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
Destekleyici Müdür Davranışı	Evli	229	16,80	3,746	,781	336	,436
	Bekâr	109	16,46	3,896			

Çizelge 4.11 ile öğretmenlerin medeni durumuna ilişkin toplam puanlarına göre destekleyici müdür davranışı için anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Toplam puanların ortalamalarına da bakıldığında neredeyse eşit olduklarını görüyoruz. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının bu boyuta ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı genel olarak söylenebilir. Öğretmenlerin demografik değişkenlerinden ilköğretimde görev yaptığı kademe için yaptığımız t-testinin sonuçları aşağıdaki çizelge 4.12’de özetlenmiştir.

Çizelge 4.12 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	Ss	t-test		
					t	Sd	P
(5) Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla, diğerlerine örnek teşkil eder.	I.Kademe	221	2,244	,771	- 1,613	336	,108
	II. Kademe	117	2,384	,740			
(6) Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.	I.Kademe	221	2,466	,811	-,419	336	,676
	II. Kademe	117	2,504	,772			
(23) Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar.	I.Kademe	221	2,384	,739	- 1,842	336	,066
	II. Kademe	117	2,538	,713			
(24) Müdürümüz, eleştirilerin sebebini öğretmenlere açıklar.	I.Kademe	221	2,601	,703	-,715	336	,475
	II. Kademe	117	2,658	,658			
(25) Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.	I.Kademe	221	2,398	,771	- 1,299	336	,195
	II. Kademe	117	2,512	,772			
(29) Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur.	I.Kademe	221	2,226	,656	- 1,509	336	,132
	II. Kademe	117	2,341	,696			
(30) Müdürümüz, diğer insanların-öğretmenlerin refahı için çabalar.	I.Kademe	221	2,171	,711	,525	336	,600
	II. Kademe	117	2,128	,760			

Destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin örneklemdaki öğretmenlerin ilköğretim okullarında görev yaptıkları kademeler alt kategorileri arasında ($p < .05$ düzeyinde) istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Bkz. Çizelge 4.12).

Çizelge 4.13 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	Ss	t-test		
					t	Sd	P
Destekleyici Müdür Davranışı	I.Kademe	221	16,49	3,84	- 1,328	336	,185
	II. Kademe	117	17,07	3,69			

Madde bazında incelediğimiz kademeye göre destekleyici müdür davranışı boyutunda gördüğümüz gibi, toplam puana göre de kategoriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bu t-testte de bulunamamıştır ($t = -1,328$ ve $p = ,185$). Örneklemdaki öğretmenlerin görev yaptıkları kademe bakış açılarında bir farka neden olmamaktadır (Bkz. Çizelge 4.13).

Çizelge 4.14 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Yaş	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
(5) Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla, diğerlerine örnek teşkil eder.	(I) 20–25	58	2,39	,770	1,007	,390	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,26	,683			
	(III) 31–40	115	2,33	,834			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,16	,746			
(6) Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.	(I) 20–25	58	2,56	,840	,794	,498	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,45	,795			
	(III) 31–40	115	2,51	,831			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,35	,677			
(23) Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar.	(I) 20–25	58	2,51	,706	,818	,485	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,42	,668			
	(III) 31–40	115	2,46	,819			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,31	,695			
(24) Müdürümüz, eleştirilerin sebebini öğretmenlere açıklar.	(I) 20–25	58	2,70	,675	,481	,695	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,62	,647			
	(III) 31–40	115	2,57	,701			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,62	,759			
(25) Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.	(I) 20–25	58	2,46	,799	1,272	,284	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,52	,672			
	(III) 31–40	115	2,41	,772			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,27	,919			
(29) Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur.	(I) 20–25	58	2,36	,667	2,087	,102	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,31	,646			
	(III) 31–40	115	2,26	,622			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,07	,797			
(30) Müdürümüz, diğer insanların-öğretmenlerin refahı için çabalar.	(I) 20–25	58	2,18	,759	1,519	,209	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,10	,717			
	(III) 31–40	115	2,25	,723			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,01	,713			

Öğretmenlerin yaş değişkeninin alt kategorileri olan 4 grup arasında destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılaşmanın varlığı konusunda yapılan ANOVA testi sonucu çizelge 4.14’te özetlenmiştir. Yaş grupları arasında istatistiksel olarak ($p < .05$)

düzeyinde) anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Destekleyici müdür davranışı boyutu için bu 4 yaş grupları birbirlerinden farklı bir değerlendirme yapmamaktadır. Anlamlı bir fark bulunamadığı, tüm maddeler için $p < .05$ çıktığı için LSD analizinde de bir farka rastlanmamıştır.

Çizelge 4.15 Öğretmenlerin yaş değişkenininin toplam puanına göre destekleyici müdür boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
Destekleyici Müdür Davranışı	(I) 20–25	58	17,207	3,820	1,326	,266	Fark Yok
	(II) 26–30	111	16,712	3,571			
	(III) 31–40	115	16,817	4,051			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	15,833	3,596			

Yaş değişkenine bağlı olarak destekleyici müdür davranışı boyutuna madde bazında tek-tek baktıktan sonra, bu boyuta ilişkin toplam puan ile de ANOVA analizi yapılmış ve çizelge 4.15'te özetlendiği gibi yaş grupları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($t=1,326$ ve $p=,266$).

Çizelge 4.16 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
(5) Okul müdürümüz, çalışanlığıyla, diğerlerine örnek teşkil eder.	Eğitim Fak. (I)	135	2,363	,788	,852	,493	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,184	,766			
	Diğer Böl. (III)	68	2,338	,704			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,202	,806			
	Y.Lisans (V)	18	2,222	,548			
(6) Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.	Eğitim Fak. (I)	135	2,570	,806	1,848	,019*	I-V
	Eğitim Enst. (II)	38	2,500	,762			
	Diğer Böl. (III)	68	2,514	,657			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,367	,894			
	Y.Lisans (V)	18	2,111	,758			
(23) Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar.	Eğitim Fak. (I)	135	2,437	,686	1,165	,026*	I-II
	Eğitim Enst. (II)	38	2,236	,714			
	Diğer Böl. (III)	68	2,470	,701			

	Fen-Ed. (IV)	79	2,531	,859			
	Y.Lisans (V)	18	2,333	,594			
(24) Müdürümüz, eleştirilerin sebebini öğretmenlere açıklar.	Eğitim Fak. (I)	135	2,644	,651	,199	,939	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,603	,855			
	Diğer Böl. (III)	68	2,602	,649			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,632	,719			
	Y.Lisans (V)	18	2,500	,618			
(25) Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.	Eğitim Fak. (I)	135	2,511	,741	,965	,427	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,289	,867			
	Diğer Böl. (III)	68	2,382	,773			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,468	,813			
	Y.Lisans (V)	18	2,277	,574			
(29) Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur.	Eğitim Fak. (I)	135	2,303	,649	,367	,832	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,184	,800			
	Diğer Böl. (III)	68	2,220	,642			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,265	,710			
	Y.Lisans (V)	18	2,333	,485			
(30) Müdürümüz, diğer insanların- öğretmenlerin refahı için çabalar.	Eğitim Fak. (I)	135	2,192	,696	,448	,774	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,105	,727			
	Diğer Böl. (III)	68	2,205	,681			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,075	,828			
	Y.Lisans (V)	18	2,166	,707			

Destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin öğretmenlerin eğitim düzeyleri nedeniyle bir farklılaşmanın olup olmadığına madde bazında baktığımızda, çizelge 4.16'dan da görülebileceği üzere 6. ve 23. maddelerde istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) farklılaşma mevcuttur. “Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder” maddesi Eğitim Fakültesi mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları farklı değerlendirmelerde bulunmaktadırlar ($F=1,848$ ve $p=0,019$). Yine aynı şekilde “Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar” maddesi için de ANOVA analizi ve LSD testi iki grup arasında farklılaşma olduğunu göstermektedir ($F=1,165$ ve $p=0,026$). Eğitim fakültesi mezunları ($\bar{x} = 2,437$) ile Eğitim Enstitüsü mezunları ($\bar{x} = 2,236$) bu maddeyi farklı değerlendirmişlerdir. Eğitim fakültesi mezunları, eğitim enstitüsü mezunlarına göre bu maddeye daha olumlu yanıt vermektedirler.

Çizelge 4.17 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Eğitim	N=338	\bar{x}	Ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
Destekleyici Müdür Davranışı	Eğitim Fak. (I)	135	17,022	3,583	,688	,601	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	16,105	3,854			
	Diğer Böl. (III)	68	16,735	3,639			
	Fen-Ed. (IV)	79	16,544	4,310			
	Y.Lisans (V)	18	15,944	3,438			

Destekleyici müdür davranışı boyutuna toplam puanları açısından baktığımızda, eğitim değişkenine göre, madde bazında olandan farklı olarak, istatistiksel anlamda bir farklılaşmaya rastlamıyoruz (Bkz. Çizelge 4.17).

Çizelge 4.18 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Meslekte Ç. Süresi	N=338	\bar{x}	Ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
(5) Okul müdürümüz, çalışanlığıyla, diğerlerine örnek teşkil eder.	(I) 1-5 Yıl	160	2,318	,721	1,366	,253	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,327	,779			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,131	,846			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,571	,534			
(6) Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.	(I) 1-5 Yıl	160	2,475	,838	,296	,828	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,527	,725			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,428	,534			
(23) Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar.	(I) 1-5 Yıl	160	2,475	,708	1,004	,391	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,454	,808			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,295	,666			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,571	,534			
(24) Müdürümüz, eleştirilerin sebebini öğretmenlere açıklar.	(I) 1-5 Yıl	160	2,662	,681	,943	,420	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,572	,669			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,639	,731			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,285	,755			
(25) Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.	(I) 1-5 Yıl	160	2,525	,743	1,776	,042*	I-III
	(II) 6-10 Yıl	110	2,409	,733			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,295	,882			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,142	,899			
(29) Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur.	(I) 1-5 Yıl	160	2,306	,653	2,616	,041*	I-II II-III
	(II) 6-10 Yıl	110	2,300	,643			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,065	,749			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,571	,534			
(30) Müdürümüz, diğer insanların-öğretmenlerin refahı için çabalar.	(I) 1-5 Yıl	160	2,137	,756	,584	,626	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,218	,721			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,082	,690			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,285	,487			

Destekleyici müdür davranışı boyutuna dair bağımsız değişkenlerin alt kategorileri bakımından bir farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin son madde bazındaki ANOVA analizi ve sonuçları yukarıdaki çizelge 4.18'de özetlenmiştir. Madde 25 (Okul saatleri

dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.) ve Madde 29 (Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur) için öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Madde 25 için I. ve III. gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır (F=1,776 ve p=0,042). Meslekte 1–5 yıldır çalışanlar $\bar{x} = 2,525$ ile bu maddedeki ifadeye katıldıklarını söylerken, meslekte 11–20 yıldır çalışan öğretmenler $\bar{x} = 2,295$ ortalama puanla maddedeki ifadeye katılmadıklarını söylemektedirler. Madde 29 için de gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (F=2,616 ve p=0,41). Bu madde için meslekte çalışma süresi açısından hem I ve II. grup, hem de II ve III grup arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu yaptığımız LSD testinden anlaşılmaktadır. Buna göre 1–5 yıldır çalışan öğretmenler 6–10 yıldır çalışan öğretmenlerle, yine 6–10 yıldır çalışan öğretmenler 11–20 yıldır çalışan öğretmenlerle farklı düşünmektedirler. Daha kısa süredir meslekte olanlar destekleyici müdür davranışı maddelerine, daha uzundur meslekte olanlara göre olumlu bir yaklaşım içinde gözükmektedirler.

Destekleyici müdür davranışı boyutuna öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri toplam puanları ile baktığımızda (Bkz. Çizelge 4.19), öğretmenlerin bu boyut için farklılaşma göstermediklerini görebiliriz. Farklılaşmalar ancak yukarıda açıklandığı gibi bu boyuta ait 2 madde de gözlenmiştir. Genel olarak p<.05 düzeyinde istatistiksel bir farklılaşma yoktur (F=1,047 ve p=0,372). ANOVA ile birlikte yaptığımız LSD testi de bu durumu teyit etmektedir.

Çizelge 4.19 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Meslekte Ç. Süresi	N=338	\bar{x}	Ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
Destekleyici Müdür Davranışı	(I) 1–5 Yıl	160	16,90	3,716	1,047	,372	Fark Yok
	(II) 6–10 Yıl	110	16,80	3,966			
	(III) 11–20 Yıl	61	15,91	3,760			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	16,85	2,672			

4.2.2 Demografik Özelliklere Göre Otoriter Müdür Davranışı Boyutuna İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin istatistik analizler bu bölümde yapılmış olup her işlemten sonra oluşturulan çizelgelerin altında gerekli açıklamalar verilmiştir.

Çizelge 4.20 Öğretmenlerin otoriter müdür davranışına ilişkin madde bazında ortalama puanları

Madde	Faktör	N	\bar{x} *
32	Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir.	338	2,78
7	Öğretmen-müdür toplantılarında, müdür, hâkimiyet kurar, baskındır.	338	2,60
18	Müdürümüz, öğretmenlerin faaliyetlerini yakından kontrol eder.	338	2,54
13	Müdürümüz, öğretmenlerin her yaptığını gözler, izler.	338	2,38
31	Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler.	338	2,37
19	Müdürümüz, otoriterdir.	338	2,17
12	Müdürümüz, çok sert bir biçimde okulu idare eder.	338	1,99

Otoriter müdür davranışı boyutu için ankete katılan öğretmenlerin madde bazında aritmetik ortalamaları çizelge 4.20’de verilmiştir. *Örneklerimizde yer alan öğretmenlerin otoriter müdür davranışı boyutunun, okul ikliminde gözlemediklerini ortalamalara bakarak söylemek mümkün görünmektedir.* Öğretmenlerin maddeler için yaptıkları puanlamaların ortalamaları (\bar{x}) 2,78 ile 1,99 arasında olmuştur. En yüksek ortalama 2,78 ile “Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir” 32. maddeye verilmiştir. Öğretmenler bu maddeyi otoriter müdür davranışı boyutunun en olumsuz olarak görmektedirler. Sonraki olumsuz maddeler ise sırasıyla 7 ve 18’dir. Kalan diğer 3 maddeyi ise öğretmenler kendi okullarında yaşadıkları bir olumsuzluk (otoriter müdür davranışı) olarak görmemektedirler. “Müdürümüz, çok sert bir biçimde okulu idare eder” öğretmenlerin 1,99 ortalama ile en az katıldıkları ifade olmuştur. Öğretmenler buna ağırlıklı olarak katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.21 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Cinsiyet	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(7) Öğretmen-müdür toplantılarında, müdür, hâkimiyet kurar, baskındır.	Kadın	181	2,408	,706	,330	336	,742
	Erkek	157	2,382	,780			
(12) Müdürümüz, çok sert bir biçimde okulu idare eder.	Kadın	181	2,989	,614	,686	336	,493
	Erkek	157	3,038	,706			
(13) Müdürümüz, öğretmenlerin her yaptığını gözler, izler.	Kadın	181	2,569	,708	-1,541	336	,124
	Erkek	157	2,687	,705			
(18) Müdürümüz, öğretmenlerin faaliyetlerini yakından kontrol eder.	Kadın	181	2,480	,785	,590	336	,556
	Erkek	157	2,433	,681			
(19) Müdürümüz, otoriterdir.	Kadın	181	2,823	,625	-,068	336	,946
	Erkek	157	2,828	,681			
(31) Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler.	Kadın	181	2,624	,668	-,248	336	,805
	Erkek	157	2,643	,742			
(32) Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir.	Kadın	181	2,209	,788	-,152	336	,880
	Erkek	157	2,222	,781			

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre otoriter müdür davranışı ilişkin istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) bir farklılaşma olup olmadığına baktığımız t-testi sonucu çizelge 4.21’de özetlenmiştir. Görüleceği üzere madde bazında dahi öğretmenler cinsiyet bağımsız değişkenine göre farklı bir değerlendirmede bulunmamaktadırlar. Ortalamalara baktığımızda kadın ve erkeklerin otoriter müdür davranışı boyutunun belirleyici maddelerine farklı yaklaşıtlarını görsek bile bu istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) bir farklılaşmayı göstermemektedir. Madde bazında yaptığımız t-testi sonrası tüm maddelerin toplam puanları ile oluşturulan otoriter müdür davranışı boyutu için kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma için ayrı bir t-testi yapılmış olup, sonucu aşağıdaki çizelge de özetlenmiştir (Bkz. Çizelge 4.22).

Çizelge 4.22 Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	Sd	P
Otoriter Müdür Davranışı	Kadın	181	18,105	2,83	-,416	336	,678
	Erkek	157	18,236	2,94			

Çizelge 4.22’den de görüldüğü üzere, madde bazında yaptığımız analizden sonra toplam puanlarda yaptığımız analizler de bize bu boyutta cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır ($t = -,416$ ve $p = ,678$). Öğretmenler, kadın ve

erkek, otoriter müdür davranışı boyutu için farklı değerlendirmelerde bulunmamaktadırlar. Ankete katılan öğretmenlerin medeni halinin otoriter müdür davranışı boyutuna farklı yaklaşım yaklaşmadıklarını anlamak için bir t-testi yapılmış olup sonuçları çizelge 4.23’de özetlenmiştir.

Çizelge 4.23 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(7) Öğretmen-müdür toplantılarında, müdür, hâkimiyet kurar, baskındır.	Evli	229	2,401	,691	,190	336	,849
	Bekâr	109	2,385	,837			
(12) Müdürümüz, çok sert bir biçimde okulu idare eder.	Evli	229	3,008	,681	-,125	336	,900
	Bekâr	109	3,018	,608			
(13) Müdürümüz, öğretmenlerin her yaptığını gözler, izler.	Evli	229	2,628	,717	,171	336	,864
	Bekâr	109	2,614	,692			
(18) Müdürümüz, öğretmenlerin faaliyetlerini yakından kontrol eder.	Evli	229	2,458	,728	-,002	336	,998
	Bekâr	109	2,458	,764			
(19) Müdürümüz, otoriterdir.	Evli	229	2,851	,671	1,068	336	,286
	Bekâr	109	2,770	,602			
(31) Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler.	Evli	229	2,641	,715	,333	336	,740
	Bekâr	109	2,614	,679			
(32) Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir.	Evli	229	2,209	,760	-,216	336	,829
	Bekâr	109	2,229	,834			

Otoriter müdür davranışı boyutu için medeni halin iki alt kategorisi olan evli ve bekâr olmalarına göre bir farklılaşmanın görülüp görülmediğine dair önce madde bazında t-testi uygulanmıştır. Çizelge 4.23’ten de görüldüğü üzere $p < .05$ anlam düzeyinde istatistiksel bir farklılaşma yoktur. Bu boyuta ait maddeler için elde edilen ortalamalar, evli ve bekârlar için birbirlerine çok yakın olup, medeni halin hiçbir maddede ayırt edici bir özellik olmadığı görülmektedir. Ortalamalara göre en büyük fark Madde 19’da (Müdürümüz otoriterdir) göze çarpmaktadır ancak bu madde için bile anlamlı bir fark olmadığı yaptığımız t-testi bize göstermektedir. Çizelge 4.24 ile öğretmenlerin medeni durumuna ilişkin, toplam puanlarına göre otoriter müdür davranışı için anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılmış ve yine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t = ,326$ ve $p = ,745$). Toplam puanların ortalamalarına da bakıldığında neredeyse eşit olduklarını görüyoruz. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının bu boyuta ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.24 Öğretmenlerin medeni durumu değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	Sd	P
Otoriter Müdür Davranışı	Evli	229	18,200	2,79	,326	336	,745
	Bekâr	109	18,091	3,05			

Öğretmenlerin demografik değişkenlerinden ilköğretimde görevdeki kademe için yaptığımız madde bazında t-testinin sonuçları aşağıdaki çizelge 4.25'te özetlenmiştir.

Çizelge 4.25 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre otoriter müdür boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	Ss	t-test		
					t	Sd	P
(7) Öğretmen-müdür toplantılarında, müdür, hâkimiyet kurar, baskındır.	I.Kademe	221	2,425	,738	,986	336	,325
	II. Kademe	117	2,341	,744			
(12) Müdürümüz, çok sert bir biçimde okulu idare eder.	I.Kademe	221	3,027	,660	,587	336	,557
	II. Kademe	117	2,982	,656			
(13) Müdürümüz, öğretmenlerin her yaptığını gözler, izler.	I.Kademe	221	2,656	,719	1,136	336	,257
	II. Kademe	117	2,564	,687			
(18) Müdürümüz, öğretmenlerin faaliyetlerini yakından kontrol eder.	I.Kademe	221	2,479	,717	,720	336	,472
	II. Kademe	117	2,418	,779			
(19) Müdürümüz, otoriterdir.	I.Kademe	221	2,855	,637	1,156	336	,248
	II. Kademe	117	2,769	,674			
(31) Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler.	I.Kademe	221	2,678	,681	1,643	336	,101
	II. Kademe	117	2,547	,736			
(32) Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir.	I.Kademe	221	2,203	,774	-,398	336	,691
	II. Kademe	117	2,239	,805			

Öğretmenlerin ilköğretim hangi kademesinde görev yaptıkları ile otoriter müdür davranışı boyutuna madde bazında bakışlarında istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$ düzeyinde) bir farklılaşmanın olup olmadığına dair yapılan t-testi bize bir farklılaşma olmadığını söylemektedir. Otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin örneklemdaki öğretmenlerin ilköğretim okullarında görev yaptıkları kademeler alt kategorileri arasında ($p < .05$ düzeyinde) istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Bkz. Çizelge 4.25).

Çizelge 4.26 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	Sd	P
Otoriter Müdür Davranışı	I.Kademe	221	18,325	2,82	1,409	336	,160
	II. Kademe	117	17,863	2,96			

Madde bazında incelediğimiz kademeye göre otoriter müdür davranışı boyutunda gördüğümüz gibi, toplam puana göre de kategoriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < .05$ düzeyinde) bu t-testte de bulunamamıştır ($t = -1,328$ ve $p = ,185$). Örneklemdeki öğretmenlerin görev yaptıkları kademenin, bu boyuta bakış açılarında bir farka neden olmadığını söyleyebiliriz.

Çizelge 4.27 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre otoriter müdür boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Yaş	N=338	\bar{x}	Ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
(7) Öğretmen-müdür toplantılarında, müdür, hâkimiyet kurar, baskındır.	(I) 20-25	58	2,396	,815	1,118	,342	Fark Yok
	(II) 26-30	111	2,297	,721			
	(III) 31-40	115	2,452	,763			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,481	,636			
(12) Müdürümüz, çok sert bir biçimde okulu idare eder.	(I) 20-25	58	3,034	,647	,509	,676	Fark Yok
	(II) 26-30	111	3,063	,622			
	(III) 31-40	115	2,982	,662			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,944	,737			
(13) Müdürümüz, öğretmenlerin her yaptığını gözler, izler.	(I) 20-25	58	2,672	,710	1,093	,352	Fark Yok
	(II) 26-30	111	2,540	,671			
	(III) 31-40	115	2,626	,681			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,740	,828			
(18) Müdürümüz, öğretmenlerin faaliyetlerini yakından kontrol eder.	(I) 20-25	58	2,258	,689	2,474	,041*	I-IV
	(II) 26-30	111	2,450	,747			
	(III) 31-40	115	2,487	,705			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,629	,807			
(19) Müdürümüz, otoriterdir.	(I) 20-25	58	2,758	,657	,450	,718	Fark Yok
	(II) 26-30	111	2,801	,629			
	(III) 31-40	115	2,860	,633			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,870	,728			
(31) Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler.	(I) 20-25	58	2,689	,680	2,273	,049	II-IV
	(II) 26-30	111	2,522	,748			
	(III) 31-40	115	2,626	,681			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,814	,646			
(32) Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir.	(I) 20-25	58	2,448	,901	2,593	,043	I-II I-III
	(II) 26-30	111	2,117	,747			
	(III) 31-40	115	2,165	,700			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,277	,855			

Öğretmenlerin yaş değişkeninin alt kategorileri olan 4 grup arasında otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin madde bazında anlamlı bir farklılaşmanın varlığı konusunda yapılan

ANOVA testi sonucu yukarıda, çizelge 4.27’de özetlenmiştir. Yaş grupları arasında istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) 3 madde de anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Otoriter müdür davranışı boyutu için bu 4 yaş grubundan Madde 18 (Müdürümüz, öğretmenlerin faaliyetlerini yakından kontrol eder), Madde 31 (Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler.) ve Madde 32 (Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir) için farklı değerlendirmeler yapılmaktadır. Madde 18 için $F=2,474$ ve $p=0,041$ ’de anlamlı bir farklılaşma bulunmuş, LSD testine göre 20–25 yaş grubu ile 41 yaş ve üzeri grubu arasında farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre 41 yaş ve üzeri öğretmenler müdürün öğretmenlerin faaliyetlerini yakından izlediği görüşüne katıldığını ($\bar{x} = 2,629$), 20–25 yaş grubu öğretmenlerin ise bu fikre katılmadıklarını anlıyoruz ($\bar{x} = 2,258$). Madde 31 için (Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler) 41 yaş ve üzeri grubun bu maddeye $\bar{x} = 2,814$ ile 26–30 yaş grubundan ($\bar{x} = 2,522$) daha güçlü katıldığını görüyoruz. Son olarak, Madde 32 (Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir) için 20–25 ile 26–30 yaş grupları ve yine 20–25 ile 31–40 yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu görüyoruz. Her üç yaş grubu da bu maddedeki ifadeye katılmadıklarını söylemekte ancak, farklı güçte bunu belirtmektedirler. Madde bazında yaptığımız incelemeden sonra toplam puanları kullanarak yaptığımız, boyutun bütününe ait ANOVA ve LSD testi bize 26–30 ile 41 ve üzeri yaş grubunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu söylemektedir ($F=1,420$ ve $p=.037$). 41 yaş ve üzeri grup, 26-30 yaş grubuna göre otoriter müdür davranışı okul ikliminde daha fazla hissediyor görünmektedir (Bkz. Çizelge 4.28).

Çizelge 4.28 Öğretmenlerin yaş değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Otoriter Müdür Davranışı	(I) 20–25	58	18,258	2,97	1,420	,037	II-IV
	(II) 26–30	111	17,792	2,72			
	(III) 31–40	115	18,200	2,85			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	18,759	3,07			

Otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere yapılan ANOVA ve farklılaşmanın olduğu durumda uygulanan LSD testi aşağıda, çizelge 4.29’da özetlenmiştir.

Çizelge 4.29 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre otoriter müdür boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
(7) Öğretmen-müdür toplantılarında, müdür, hâkimiyet kurar, baskındır.	Eğitim Fak. (I)	135	2,437	,759	1,008	,403	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,526	,603			
	Diğer Böl. (III)	68	2,397	,735			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,265	,795			
	Y.Lisans (V)	18	2,388	,607			
(12) Müdürümüz, çok sert bir biçimde okulu idare eder.	Eğitim Fak. (I)	135	3,022	,616	,404	,805	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,973	,592			
	Diğer Böl. (III)	68	3,058	,709			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,949	,714			
	Y.Lisans (V)	18	3,111	,676			
(13) Müdürümüz, öğretmenlerin her yaptığını gözler, izler.	Eğitim Fak. (I)	135	2,629	,688	1,077	,368	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,684	,739			
	Diğer Böl. (III)	68	2,735	,704			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,506	,748			
	Y.Lisans (V)	18	2,555	,615			
(18) Müdürümüz, öğretmenlerin faaliyetlerini yakından kontrol eder.	Eğitim Fak. (I)	135	2,422	,717	,206	,935	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,500	,796			
	Diğer Böl. (III)	68	2,455	,678			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,481	,814			
	Y.Lisans (V)	18	2,555	,704			
(19) Müdürümüz, otoriterdir.	Eğitim Fak. (I)	135	2,777	,618	,437	,782	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,921	,587			
	Diğer Böl. (III)	68	2,838	,637			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,835	,705			
	Y.Lisans (V)	18	2,888	,832			
(31) Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler.	Eğitim Fak. (I)	135	2,592	,683	,923	,451	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,736	,685			
	Diğer Böl. (III)	68	2,705	,624			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,557	,812			
	Y.Lisans (V)	18	2,777	,646			
(32) Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir.	Eğitim Fak. (I)	135	2,296	,811	1,398	,034	I-IV I-V
	Eğitim Enst. (II)	38	2,263	,828			
	Diğer Böl. (III)	68	2,250	,699			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,075	,796			
	Y.Lisans (V)	18	2,000	,685			

Öğretmenlerin mezun oldukları kurum bakımından otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını madde bazında analiz ettiğimizde sadece Madde 32’de (Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir.) bunun olduğunu görüyoruz ($F=1,398$ ve $p=0,034$). Hangi gruplar için anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu görmek üzere uyguladığımız LSD testine göre; eğitim fakültesi mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları ve yine eğitim fakültesi mezunları ile yüksek lisans mezunları farklı değerlendirmelerde bulunmaktadır. Bu üç grupta müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir ifadesine katılmakta ancak, bunu farklı ortalamalarla ifade etmektedirler. Yüksek lisans mezunları bu ifadeyi en az doğru bulan grubu oluşturmaktadırlar. Otoriter müdür davranışı boyutuna, öğretmenlerin eğitim değişkenine ait toplam puanlarla baktığımızda sonuç çizelge 4.30’daki gibi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı yönündedir ($F=,970$ ve $p=,424$). Öğretmenlerin eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Çizelge 4.30 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Eğitim	N=33 8	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Otoriter Müdür Davranışı	Eğitim Fak. (I)	135	18,1 7	2,94	,970	,424	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	18,60	2,49			
	Diğer Böl. (III)	68	18,44	2,80			
	Fen-Ed. (IV)	79	17,67	3,00			
	Y.Lisans (V)	18	18,27	2,73			

Otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin son analizler aşağıda özetlenmiştir.

Çizelge 4.31 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre otoriter müdür boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Meslekte Ç. Süresi	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
(7) Öğretmen-müdür toplantılarında, müdür, hâkimiyet kurar, baskındır.	(I) 1-5 Yıl	160	2,312	,753	2,635	,040	I-II
	(II) 6-10 Yıl	110	2,536	,725			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,327	,723			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,714	,487			
(12) Müdürümüz, çok sert bir biçimde okulu idare eder.	(I) 1-5 Yıl	160	3,031	,638	2,997	,031	I-IV II-IV
	(II) 6-10 Yıl	110	3,036	,648			
	(III) 11-20 Yıl	61	3,000	,658			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,285	,951			
(13) Müdürümüz, öğretmenlerin her yaptığını gözler, izler.	(I) 1-5 Yıl	160	2,531	,699	4,458	,004	I-II- III-IV
	(II) 6-10 Yıl	110	2,709	,654			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,786	,755			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,000	,816			
(18) Müdürümüz, öğretmenlerin faaliyetlerini yakından kontrol eder.	(I) 1-5 Yıl	160	2,312	,753	4,593	,004	I-II- III
	(II) 6-10 Yıl	110	2,581	,655			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,639	,796			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,285	,487			
(19) Müdürümüz, otoriterdir.	(I) 1-5 Yıl	160	2,768	,665	2,815	,039	II-IV III-IV
	(II) 6-10 Yıl	110	2,900	,605			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,901	,624			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,285	,951			
(31) Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler.	(I) 1-5 Yıl	160	2,531	,768	3,532	,015	I-II
	(II) 6-10 Yıl	110	2,700	,628			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,819	,619			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,285	,487			
(32) Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir.	(I) 1-5 Yıl	160	2,225	,831	,602	,614	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,172	,675			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,229	,844			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,571	,786			

Meslekte çalışma süresi bağımsız değişkenine göre yaptığımız ANOVA'ya göre Madde 32 (Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir) hariç tüm meslekte çalışma grupları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (Bkz. Çizelge 4.31). Madde 32 için ise 1-5, 6-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri grupları benzer düşünceler sahip görünmektedir ($F=,602$ ve $p=,614$). Meslekte çalışma süresi değişkenininin toplam

puanlarına göre otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin bir farklılaşmanın olup olmadığına baktığımız çizelge 4.32 bize bu değişkenin alt kategorileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın görüldüğünü söylemektedir (F=3,979 ve P=0,008). Hangi gruplar arasında fark olduğu çizelgenin sağında verilmiştir.

Çizelge 4.32 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre otoriter müdür boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Otoriter Müdür Davranışı	(I) 1-5 Yıl	160	17,71	3,08	3,979	,008	I-II-III II-IV III-IV
	(II) 6-10 Yıl	110	18,63	2,40			
	(III) 11-20 Yıl	61	18,70	2,80			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	16,42	3,59			

4.2.3 Demografik Özelliklere Göre Kendini İşine Vermiş Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin istatistik analizler bu bölümde yapılmış olup her işlemten sonra oluşturulan çizelgelerin altında gerekli açıklamalar verilmiştir.

Çizelge 4.33 Öğretmenlerin, kendini işe vermiş öğretmen davranışına ilişkin madde bazında ortalama puanları

Madde	Faktör	N	\bar{x} *
33	Öğrencilerimizin birlikte çalışmaları hususunda, gözetlemeye gerek duymadan güven duyarız.	338	2,97
34	Öğretmenler, birbirlerinin kişisel yeterliliklerine saygı duyarlar.	338	2,89
11	Okulumuzda, öğretmen-öğrenci ilişkileri candan ve arkadaşçadır.	338	2,73
16	Öğretmenlerimiz arasında, yardımlaşma ve birbirini destekleme vardır.	338	2,62
3	Bu okulun öğretmenleri, okul saati dışında ferdi sorunları olan öğrencilere zaman ayırır.	338	2,57
4	Bu okulun öğretmenleri, bu okuldan gurur duyar.	338	2,46
20	Öğretmenlerimizin morali yüksektir.	338	2,39
28	Öğretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar	338	2,37
17	Öğrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplere dayandırarak çözerler.	338	2,36
10	Öğrencilerin, okulun politikaları üzerinde etkisi vardır.	338	2,10

Kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutu için ankete katılan öğretmenlerin madde bazında aritmetik ortalamaları çizelge 4.33'te verilmiştir. *Örneklerimizde yer alan öğretmenlerin kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutunun, okul ikliminde gözlediklerini ortalamalara bakarak söylemek mümkün görünmektedir.* Öğretmenlerin maddeler için yaptıkları puanlamaların ortalamaları (\bar{x}) 2,97 ile 2,10 arasında değişmektedir. Bu boyutta incelenen Madde 33, 34, 11, 16 ve 3 için öğretmenler, ortalama puanlara göre, ifadelere katıldıklarını, Madde 4, 20, 28, 17 ve 10 için ise ifadelere katılmadıklarını belirtmişlerdir. En yüksek ortalama Madde 33 (Öğrencilerimizin birlikte çalışmaları hususunda, gözetlemeye gerek duymadan güven duyarız) için 2,97 ile işaretlenmiştir. Öğretmenlerin en düşük ortalama ile katılmadıkları ifade ise ortalama 2,10 ile Madde 10 (Öğrencilerin, okulun politikaları üzerinde etkisi vardır) için bulunmuştur. Öğretmenler, kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutu için okul ikliminde en az etkili olarak bu maddeyi seçmişlerdir.

Çizelge 4.34 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Cinsiyet t	N=33 8	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(3) Bu okulun öğretmenleri, okul saati dışında ferdi sorunları olan öğrencilere zaman ayırır.	Kadın	181	2,54 1	,777	-,748	33 6	,455
	Erkek	157	2,60 5	,782			
(4) Bu okulun öğretmenleri, bu okuldan gurur duyar.	Kadın	181	2,48 0	,778	,557	33 6	,578
	Erkek	157	2,43 3	,786			
(10) Öğrencilerin, okulun politikaları üzerinde etkisi vardır.	Kadın	181	2,10 5	,741	,112	33 6	,911
	Erkek	157	2,09 5	,798			
(11) Okulumuzda, öğretmen-öğrenci ilişkileri candan ve arkadaşçadır.	Kadın	181	2,71 8	,783	-,093	33 6	,926
	Erkek	157	2,72 6	,764			
(16) Öğretmenlerimiz arasında, yardımlaşma ve birbirini destekleme vardır.	Kadın	181	2,55 8	,877	1,374	33 6	,170
	Erkek	157	2,68 7	,853			
(17) Öğrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplere dayandırarak çözerler.	Kadın	181	2,31 4	,654	1,329	33 6	,185
	Erkek	157	2,41 4	,716			
(20) Öğretmenlerimizin morali yüksektir.	Kadın	181	2,33 7	,797	1,290	33 6	,198
	Erkek	157	2,44 5	,745			

(28) Öğretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar	Kadın	181	2,359	,801	-,272	336	,786
	Erkek	157	2,382	,747			
(33) Öğrencilerimizin birlikte çalışmaları hususunda, gözetlemeye gerek duymadan güven duyarız.	Kadın	181	3,000	,722	,770	336	,442
	Erkek	157	2,936	,798			
(34) Öğretmenler, birbirlerinin kişisel yeterliliklerine saygı duyarlar.	Kadın	181	2,861	,874	-,712	336	,477
	Erkek	157	2,929	,877			

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı ilişkin istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) bir farklılaşma olup olmadığına baktığımız t-testi sonucu çizelge 4.34' te özetlenmiştir. Görüleceği üzere cinsiyet alt kategorileri olan kadın ve erkek öğretmenler bakımından bu boyut için anlamlı bir farklılaşma hiçbir madde için tespit edilmemiştir. Madde bazında yaptığımız t-testi sonrası tüm maddelerin toplam puanları ile oluşturulan kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutu için kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma için yeni bir t-testi yapılmış olup, sonucu aşağıdaki çizelge de özetlenmiştir.

Çizelge 4.35 Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
Kendini işine vermiş öğretmen boyutu	Kadın	181	25,28	4,85	-,715	336	,475
	Erkek	157	25,65	4,89			

Çizelge 4.35'ten görüleceği üzere kendini işine vermiş öğretmen davranışı için toplam puanlar bazında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t = -,715$ ve $p = ,475$). Örneklemdeki kadın ve erkek öğretmenlerin kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna dair farklı bir yaklaşımları mevcut değildir. Ortalamalara bakarak, erkeklerin az da olsa kadınlara göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı daha olumlu puan verdikleri söylenebilirse de bu istatistiksel olarak anlamlı bir farka işaret etmemektedir. Sonraki bağımsız değişken, medeni hal, için yaptığımız madde bazındaki t-testi aşağıda çizelge 4.36'da özetlenmiştir.

Çizelge 4.36 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(3) Bu okulun öğretmenleri, okul saati dışında ferdi sorunları olan öğrencilere zaman ayırır.	Evli	229	2,589	,729	,632	336	,528
	Bekâr	109	2,532	,877			
(4) Bu okulun öğretmenleri, bu okuldan gurur duyar.	Evli	229	2,427	,794	-	336	,297
	Bekâr	109	2,522	,752			
(10) Öğrencilerin, okulun politikaları üzerinde etkisi vardır.	Evli	229	2,113	,758	,449	336	,654
	Bekâr	109	2,073	,790			
(11) Okulumuzda, öğretmen-öğrenci ilişkileri candan ve arkadaşçadır.	Evli	229	2,742	,777	,704	336	,482
	Bekâr	109	2,678	,768			
(16) Öğretmenlerimiz arasında, yardımlaşma ve birbirini destekleme vardır.	Evli	229	2,582	,882	-,885	336	,377
	Bekâr	109	2,678	,837			
(17) Öğrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplere dayandırarak çözerler.	Evli	229	2,340	,686	-,791	336	,429
	Bekâr	109	2,403	,682			
(20) Öğretmenlerimizin morali yüksektir.	Evli	229	2,323	,725	-	336	,026*
	Bekâr	109	2,522	,856			
(28) Öğretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar	Evli	229	2,331	,780	-	336	,193
	Bekâr	109	2,442	,763			
(33) Öğrencilerimizin birlikte çalışmaları hususunda, gözetlemeye gerek duymadan güven duyarız.	Evli	229	3,000	,731	1,040	336	,299
	Bekâr	109	2,908	,811			
(34) Öğretmenler, birbirlerinin kişisel yeterliliklerine saygı duyarlar.	Evli	229	2,847	,887	-	336	,159
	Bekâr	109	2,990	,844			

Öğretmenlerin medeni durumu alt kategorileri olan, evli ve bekâr olmalarına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$ düzeyinde) bir farklılaşmaya sahip olup olmadıklarını araştırdığımız t-testi sonucuna göre, bu boyutun maddelerinden biri olan 20. maddede (Öğretmenlerimizin morali yüksektir) için bir farklılaşma mevcuttur ($t=2,229$ ve $p=0,026$). Buna göre evliler $\bar{x}=2,323$ ile bu ifadeye katılmadıklarını söylerken, bekârlar $\bar{x}=2,522$ ile bu ifadeye katıldıklarını söylemişlerdir. Bekar öğretmenler çalıştıkları okulun ikliminde bu durumun mevcut olduğunu düşünürken, evli öğretmenler bu fikre katılmamaktadırlar (Bkz. Çizelge 4.36).

Çizelge 4.37 Öğretmenlerin medeni durumu değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
Kendini işine vermiş öğretmen boyutu	Evli	229	25,31	4,77	-,804	336	,422
	Bekâr	109	25,76	5,07			

Çizelge 4.37 ile öğretmenlerin medeni durumuna ilişkin toplam puanlarına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı için anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=,804$ ve $p=,422$). Toplam puanların ortalamalarına da bakıldığında çok küçük bir fark göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının bu boyuta ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin demografik değişkenlerinden ilköğretimde görev yaptığı kademe için yaptığımız madde bazında t-testinin sonuçları aşağıdaki çizelge 4.38’de özetlenmiştir.

Çizelge 4.38 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(3) Bu okulun öğretmenleri, okul saati dışında ferdi sorunları olan öğrencilere zaman ayırır.	I.Kademe	221	2,524	,760	-1,498	336	,135
	II. Kademe	117	2,658	,811			
(4) Bu okulun öğretmenleri, bu okuldan gurur duyar.	I.Kademe	221	2,448	,799	-,343	336	,732
	II. Kademe	117	2,478	,749			
(10) Öğrencilerin, okulun politikaları üzerinde etkisi vardır.	I.Kademe	221	2,090	,745	-,332	336	,740
	II. Kademe	117	2,119	,811			
(11) Okulumuzda, öğretmen-öğrenci ilişkileri candan ve arkadaşçadır.	I.Kademe	221	2,746	,774	,806	336	,421
	II. Kademe	117	2,675	,774			
(16) Öğretmenlerimiz arasında, yardımlaşma ve birbirini destekleme vardır.	I.Kademe	221	2,619	,868	,046	336	,964
	II. Kademe	117	2,615	,869			
(17) Öğrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplerle dayandırarak çözerler.	I.Kademe	221	2,339	,686	-,796	336	,427
	II. Kademe	117	2,401	,683			
(20) Öğretmenlerimizin morali yüksektir.	I.Kademe	221	2,352	,740	-1,130	336	,259
	II. Kademe	117	2,453	,835			
(28) Öğretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar	I.Kademe	221	2,343	,774	-,844	336	,399
	II. Kademe	117	2,418	,779			
(33) Öğrencilerimizin birlikte çalışmaları hususunda, gözetlemeye gerek duymadan güven duyarız.	I.Kademe	221	3,000	,756	,986	336	,325
	II. Kademe	117	2,914	,760			
(34) Öğretmenler, birbirlerinin kişisel yeterliliklerine saygı duyarlar.	I.Kademe	221	2,864	,909	-,844	336	,399
	II. Kademe	117	2,948	,807			

Kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin örneklemdeki öğretmenlerin ilköğretim okullarında görev yaptıkları kademeler alt kategorileri arasında ($p<.05$ düzeyinde) hiçbir madde için istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır (Bkz. Çizelge 4.38).

Çizelge 4.39 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
Kendini işine vermiş öğretmen davranışı	I.Kademe	221	25,33	4,78	-,634	336	,526
	II. Kademe	117	25,68	5,05			

Madde bazında incelediğimiz kademeye göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutunda gördüğümüz gibi, toplam puana göre de kategoriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < .05$ düzeyinde) bulunamamıştır ($t = -,634$ ve $p = ,526$). Örneklemdeki öğretmenlerin görev yaptıkları kademenin bakış açılarında bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir (Bkz. Çizelge 4.39).

Çizelge 4.40 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Yaş	N=338	\bar{x}	Ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
(3) Bu okulun öğretmenleri, okul saati dışında ferdi sorunları olan öğrencilere zaman ayırır.	(I) 20–25	58	2,637	,911	,619	,603	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,522	,711			
	(III) 31–40	115	2,539	,819			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,666	,672			
(4) Bu okulun öğretmenleri, bu okuldan gurur duyar.	(I) 20–25	58	2,655	,784	2,373	,050*	I-III
	(II) 26–30	111	2,423	,732			
	(III) 31–40	115	2,347	,806			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,555	,793			
(10) Öğrencilerin, okulun politikaları üzerinde etkisi vardır.	(I) 20–25	58	2,241	,756	,942	,421	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,090	,769			
	(III) 31–40	115	2,034	,760			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,111	,793			
(11) Okulumuzda, öğretmen-öğrenci ilişkileri candan ve arkadaşçadır.	(I) 20–25	58	2,862	,686	4,461	,004*	I-II II-III II-IV
	(II) 26–30	111	2,513	,773			
	(III) 31–40	115	2,773	,749			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,888	,839			
(16) Öğretmenlerimiz arasında, yardımlaşma ve birbirini destekleme vardır.	(I) 20–25	58	2,724	,874	,824	,481	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,576	,919			
	(III) 31–40	115	2,556	,829			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,722	,833			

(17) Öğrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplere dayandırarak çözerler.	(I) 20–25	58	2,482	,800	1,303	,273	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,396	,607			
	(III) 31–40	115	2,278	,628			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,333	,800			
(20) Öğretmenlerimizin morali yüksektir.	(I) 20–25	58	2,517	,842	,704	,550	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,378	,786			
	(III) 31–40	115	2,339	,736			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,370	,759			
(28) Öğretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar	(I) 20–25	58	2,517	,821	2,507	,039*	III-IV
	(II) 26–30	111	2,297	,757			
	(III) 31–40	115	2,452	,691			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,185	,891			
(33) Öğrencilerimizin birlikte çalışmalarını hususunda, gözetlemeye gerek duymadan güven duyarız.	(I) 20–25	58	2,965	,700	1,016	,386	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,873	,764			
	(III) 31–40	115	3,034	,760			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	3,037	,800			
(34) Öğretmenler, birbirlerinin kişisel yeterliliklerine saygı duyarlar.	(I) 20–25	58	2,931	,834	,605	,612	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,801	,951			
	(III) 31–40	115	2,939	,786			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,944	,940			

Öğretmenlerin yaş değişkeninin alt kategorileri olan 4 grup arasında kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılaşmanın varlığı konusunda yapılan ANOVA testi sonucu çizelge 4.40' ta özetlenmiştir. Yaş grupları arasında istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) 3 madde için anlamlı bir gruplar arası farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Madde 4 (Bu okulun öğretmenleri, bu okuldan gurur duyar) için $F=2,373$ ve $p=0,050$ çıkmıştır. LSD testi sonrası 20–25 ve 31–40 yaş grupları arasında bu madde için anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. 20–25 yaş grubundaki öğretmenler $\bar{x}=2,655$ ile bu maddedeki ifadeye katıldıklarını söylerken, 31–40 yaş grubundaki öğretmenler $\bar{x}=2,347$ ile bu maddedeki ifadeye katılmadıklarını söylemektedirler. Madde 11 (Okulumuzda, öğretmen-öğrenci ilişkileri candan ve arkadaşçadır) yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılaşmanın görüldüğü diğer maddedir ($F=4,461$ ve $p=0,004$). Bu madde için, tüm yaş gruplarının farklı derecelerde ifadeye katıldıklarını görüyoruz.

Gruplar arası anlamlı fark bulduğumuz son madde 28'dir (Öğretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar). Bu madde için 31–40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F=2,507$ ve $p=0,039$). Her iki grup da bu ifadeye katılmadıklarını ancak farklı ortalamalarla katılmadıklarını söylemektedirler. Yaş değişkeni gruplarının toplam puanlarına göre bu boyutta anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını bulmak için yapılan diğer ANOVA analizi sonuçları aşağıda özetlenmiş olup, görüldüğü gibi gruplar arasında bu boyut için değerlendirmelerinde anlamlı ($F=1,626$ ve $p=0,08$) bir farklılaşmanın 20–25 ile 26–30 yaş grupları arasında olduğu anlaşılmaktadır. Çizelge 4.41'e göre 20–25 yaş grubundaki öğretmenler kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutunu okul iklimi bakımından 26–30 yaş grubu öğretmenlerine göre farklı ve daha olumlu bir bakış açısı ile değerlendirmektedirler.

Çizelge 4.41 Öğretmenlerin yaş değişkenininin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=33 8	\bar{x}	ss	ANOVA		LS D testi
					F	p	
Kendini işine vermiş öğretmen davranışı	(I) 20–25	58	26,53	5,10	1,626	,038*	I-II
	(II) 26–30	111	24,87	4,83			
	(III) 31–40	115	25,30	4,70			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	25,45	4,96			

Bir sonraki bağımsız değişkenimiz olan ankete örnekleme yer alan öğretmenlerin eğitim kategorilerinin, kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna göre bir farklılaşma gösterip göstermedikleri aşağıdaki çizelge 4.42'de özetlenmiştir. Önce bu boyuta ait 10 ifadeye ait maddeler için ayrı ayrı ANOVA analizi yapılmış ve $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıkması durumunda LSD testi hangi gruplar arasında bir farklılaşma olduğunu tespit için yapılmıştır. Daha sonra okul ikliminin bu boyutu için eğitim gruplarının toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Çizelge 4.42 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
(3) Bu okulun öğretmenleri, okul saati dışında ferdi sorunları olan öğrencilere zaman ayırır.	Eğitim Fak. (I)	135	2,659	,774	1,389	,237	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,631	,633			
	Diğer Böl. (III)	68	2,485	,800			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,531	,844			
	Y.Lisans (V)	18	2,277	,669			
(4) Bu okulun öğretmenleri, bu okuldan gurur duyar.	Eğitim Fak. (I)	135	2,488	,818	,454	,770	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,554	,760			
	Diğer Böl. (III)	68	2,367	,808			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,430	,745			
	Y.Lisans (V)	18	2,500	,618			
(10) Öğrencilerin, okulun politikaları üzerinde etkisi vardır.	Eğitim Fak. (I)	135	2,059	,770	2,082	,043*	II-III III-IV
	Eğitim Enst. (II)	38	2,263	,723			
	Diğer Böl. (III)	68	1,926	,759			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,240	,819			
	Y.Lisans (V)	18	2,111	,471			
(11) Okulumuzda, öğretmen-öğrenci ilişkileri candan ve arkadaşçadır.	Eğitim Fak. (I)	135	2,733	,724	,464	,762	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,763	,852			
	Diğer Böl. (III)	68	2,794	,783			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,645	,801			
	Y.Lisans (V)	18	2,611	,849			
(16) Öğretmenlerimiz arasında, yardımlaşma ve birbirini destekleme vardır.	Eğitim Fak. (I)	135	2,563	,911	1,437	,221	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,785	,776			
	Diğer Böl. (III)	68	2,500	,837			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,759	,865			
	Y.Lisans (V)	18	2,500	,785			
(17) Öğrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplere dayandırarak çözerler.	Eğitim Fak. (I)	135	2,400	,637	1,975	,048*	I-III III-IV
	Eğitim Enst. (II)	38	2,447	,795			
	Diğer Böl. (III)	68	2,191	,674			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,443	,693			
	Y.Lisans (V)	18	2,166	,707			
(20) Öğretmenlerimizin morali yüksektir.	Eğitim Fak. (I)	135	2,437	,834	,885	,473	Fark Yok

	Eğitim Enst. (II)	38	2,315	,774			
	Diğer Bۆl. (III)	68	2,352	,663			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,430	,795			
	Y.Lisans (V)	18	2,111	,582			
(28) ۆđretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar	Eğitim Fak. (I)	135	2,377	,799	,909	,459	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,263	,794			
	Diğer Bۆl. (III)	68	2,455	,721			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,392	,838			
	Y.Lisans (V)	18	2,111	,323			
(33) ۆđrencilerimizin birlikte çalışmaları hususunda, gۆzetlemeye gerek duymadan gۆven duyarız.	Eğitim Fak. (I)	135	2,963	,757	,536	,709	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,973	,821			
	Diğer Bۆl. (III)	68	3,073	,778			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,924	,780			
	Y.Lisans (V)	18	2,833	,383			
(34) ۆđretmenler, birbirlerinin kişisel yeterliliklerine saygı duyarlar.	Eğitim Fak. (I)	135	2,844	,896	,675	,610	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	3,105	,863			
	Diğer Bۆl. (III)	68	2,867	,879			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,898	,810			
	Y.Lisans (V)	18	2,888	1,022			

Eğitimin 6 alt grubu arasında okul ikliminin boyutlarından kendini işine vermiş ۆđretmen davranışını değerlendirme bakımından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırmak için yaptığımız ANOVA analizi izelge 4.42’de ۆzetlenmiřtir. İki maddede gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Madde 10 (ۆđrencilerin, okulun politikaları ۆzerinde etkisi vardır) için $F=2,082$ ve $p=,043$ hesaplanmış olup, eğitim enstitüsü mezunları ile fakۆltelerin diğer bۆlۆmleri mezunları arasında ve fakۆltelerin diğer Bۆlۆmleri mezunları ile fen-edebiyat Fakۆltesi mezunları arasında anlamlı farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Farklılaşmanın rastlandığı diğer madde ise 17. madde (ۆđrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplere dayandırarak ozerler) olup $F=1,975$ ve $p=,048$ hesaplanmıştır. Bu madde için de eğitim fakۆltesi mezunları ile fakۆltelerin diğer bۆlۆmleri mezunları ve fakۆltelerin diğer bۆlۆmleri mezunları ile fen-edebiyat fakۆltesi mezunları arasında değerlendirmelerinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Ancak her iki maddede de bulunan farklar grupların ifadelere katılmadıkları yۆnünde olup, ortalamalar

birbirlerine yakındır. Eğitim gruplarının toplam puanlarına göre yaptığımız ANOVA testi bu boyutta gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını yönündendir ($F=,705$ ve $p=,589$). Gruplar bu boyutu değerlendirmeleri bakımından önemli farklılıklar göstermemektedirler (Bkz. Çizelge 4.43).

Çizelge 4.43 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Eğitim	N=338	\bar{x}	Ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Kendini işine vermiş öğretmen davranışı	Eğitim Fak. (I)	135	25,53	5,08	,705	,589	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	26,11	4,67			
	Diğer Böl. (III)	68	25,01	4,93			
	Fen-Ed. (IV)	79	25,70	4,72			
	Y.Lisans (V)	18	24,11	4,07			

Kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin son analiz, bağımsız değişkenlerden meslekte çalışma süresine göre yapılmış olup, analiz sonucu çizelge 4.44'te özetlenmiştir.

Çizelge 4.44 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Meslekte Ç. Süresi	N=338	\bar{x}	Ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
(3) Bu okulun öğretmenleri, okul saati dışında ferdi sorunları olan öğrencilere zaman ayırır.	(I) 1-5 Yıl	160	2,531	,800	,548	,650	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,581	,770			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,623	,778			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,857	,377			
(4) Bu okulun öğretmenleri, bu okuldan gurur duyar.	(I) 1-5 Yıl	160	2,518	,760	1,218	,303	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,354	,761			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,459	,867			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,714	,755			
(10) Öğrencilerin, okulun politikaları üzerinde etkisi vardır.	(I) 1-5 Yıl	160	2,137	,780	,495	,686	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,054	,752			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,114	,776			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	1,857	,690			
(11) Okulumuzda, öğretmen-öğrenci ilişkileri candan ve arkadaşçadır.	(I) 1-5 Yıl	160	2,656	,769	1,117	,342	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,754	,768			

	(III) 11–20 Yıl	61	2,852	,813			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,571	,534			
(16) Öğretmenlerimiz arasında, yardımlaşma ve birbirini destekleme vardır.	(I) 1–5 Yıl	160	2,631	,901	,196	,899	Fark Yok
	(II) 6–10 Yıl	110	2,590	,827			
	(III) 11–20 Yıl	61	2,655	,873			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,428	,786			
(17) Öğrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplere dayandırarak çözerler.	(I) 1–5 Yıl	160	2,443	,661	3,304	,021	I-II II-IV III-IV
	(II) 6–10 Yıl	110	2,245	,666			
	(III) 11–20 Yıl	61	2,295	,760			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,857	,377			
(20) Öğretmenlerimizin morali yüksektir.	(I) 1–5 Yıl	160	2,468	,808	1,178	,318	Fark Yok
	(II) 6–10 Yıl	110	2,318	,741			
	(III) 11–20 Yıl	61	2,295	,760			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,428	,534			
(28) Öğretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar	(I) 1–5 Yıl	160	2,387	,776	3,711	,012	I-III II-III III-IV
	(II) 6–10 Yıl	110	2,472	,738			
	(III) 11–20 Yıl	61	2,098	,810			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,714	,487			
(33) Öğrencilerimizin birlikte çalışmaları hususunda, gözetlemeye gerek duymadan güven duyarız.	(I) 1–5 Yıl	160	2,912	,738	,714	,544	Fark Yok
	(II) 6–10 Yıl	110	3,036	,765			
	(III) 11–20 Yıl	61	2,983	,785			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	3,142	,899			
(34) Öğretmenler, birbirlerinin kişisel yeterliliklerine saygı duyarlar.	(I) 1–5 Yıl	160	2,906	,902	,110	,954	Fark Yok
	(II) 6–10 Yıl	110	2,890	,782			
	(III) 11–20 Yıl	61	2,885	,967			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,714	,951			

Çizelgeden de görülebileceği gibi meslekte çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırdığımız ANOVA analizi sonucunda 2 madde için anlamlı farklılaşma bulunmuş ve hangi gruplar arasında farklılaşmanın mevcut olduğunu araştırmak üzere LSD testi yapılmıştır. Madde 17 (Öğrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplere dayandırarak çözerler) için $F=3,304$ ve $p=,021$ anlamlılık hesaplanmıştır. LSD testi sonucu 1–5 ile 6–10 yıl, 6–10 ile 21 ve üzeri yıl ve 11–21 ile 21 ve üzeri yıldır meslekte olan öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma mevcuttur. 21 ve üzeri yıl meslekte bulunanlar Madde 17’deki ifadeye katıldıklarını belirtirken, diğer üç grup katılmadıklarını söylemektedirler. Madde 28 (Öğretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar)

gruplar arası anlamlı farklılaşmanın bulunduğu diğer maddedir ($F=3,711$ ve $p=,012$). Bu gruplar arasındaki Madde 28'i değerlendirme Madde 17 ile paraleldir. 21 ve üzeri yıl meslekte olanlar okul iklimi bakımından bu maddedeki ifadeye katıldıklarını söylerken, diğer üç grup katılmadıklarını belirtmişlerdir. Çizelge 4.45 ile meslekte çalışılan süreye ait grupların toplam puanlarına göre bir farklılaşmanın mevcudiyeti için yapılan ANOVA analizi böyle bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.45 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	P	
Kendini işine vermiş öğretmen davranışı	(I) 1-5 Yıl	160	25,59	4,99	,179	,911	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	25,30	4,69			
	(III) 11-20 Yıl	61	25,26	5,09			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	26,29	3,35			

4.2.4 Demografik Özelliklere Göre Endişeli Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin istatistik analizler bu bölümde yapılmış olup her işlemten sonra oluşturulan çizelgelerin altında gerekli açıklamalar verilmiştir.

Çizelge 4.46 Öğretmenlerin, endişeli öğretmen davranışına ilişkin madde bazında ortalama puanları

Madde	Faktör	N	\bar{x} *
15	Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir.	338	2,76
2	Bu okulda öğretmenlerin, birçok kurulda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır.	338	2,73
8	Bu okulda, rutin (alışılmış, günlük) işler eğitim öğretimi aksatır.	338	2,50
22	Bu okulda, öğretim harici görevlendirmeler gereğinden fazladır.	338	2,43
9	Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser.	338	2,28
1	Bu okulun öğretmenleri, birbirlerini rahatsız edici tavırlara sahiptir.	338	2,18

Endişeli öğretmen davranışı boyutu için ankete katılan öğretmenlerin madde bazında aritmetik ortalamaları çizelge 4.46'da verilmiştir. *Örnekleminizde yer alan öğretmenlerin endişeli öğretmen davranışı boyutunun, okul ikliminde gözlemediklerini ortalamalara*

bakarak söylemek mümkün görünmektedir. Öğretmenlerin maddeler için yaptıkları puanlamaların ortalamaları (\bar{x}) 2,76 ile 2,18 arasında olmuştur. Madde 15, 2 ve 8 için öğretmenler “Katılıyorum”, Madde 22, 9 ve 1 için “Katılmıyorum” demişlerdir. Bu boyuta ait maddeler arasında öğretmenlerin Madde 15’e ortalama 2,76 ile en çok katıldıkları ifade “Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir” olmuştur. Öğretmenler bu durumun okulun iklimini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. “Bu okulun öğretmenleri, birbirlerini rahatsız edici tavırlara sahiptir” maddesi ise en düşük ortalama ile örneklemdaki öğretmenlere göre okulun iklimini bozucu etkiye sahiptir. Öğretmenler bu durumun okulun iklimini olumsuz etkilediğine katılmadıklarını söylemişlerdir.

Çizelge 4.47 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Cinsiyet	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(1) Bu okulun öğretmenleri, birbirlerini rahatsız edici tavırlara sahiptir.	Kadın	181	2,773	,988	-,942	336	,347
	Erkek	157	2,866	,793			
(2) Bu okulda öğretmenlerin, birçok kurulda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır.	Kadın	181	2,226	,794	-1,047	336	,296
	Erkek	157	2,318	,816			
(8) Bu okulda, rutin (alışılmış, günlük) işler eğitim öğretimi aksatır.	Kadın	181	2,513	,742	,431	336	,667
	Erkek	157	2,477	,797			
(9) Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser.	Kadın	181	2,657	,725	-1,490	336	,137
	Erkek	157	2,777	,747			
(15) Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir.	Kadın	181	2,154	,758	-2,128	336	,034*
	Erkek	157	2,331	,762			
(22) Bu okulda, öğretim harici görevlendirmeler gereğinden fazladır.	Kadın	181	2,547	,653	-,639	336	,524
	Erkek	157	2,592	,650			

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı ilişkin istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) bir farklılaşma olup olmadığına baktığımız t-testi sonucu çizelge 4.47’de özetlenmiştir. Endişeli öğretmen davranışı boyutunu oluşturan maddeler bazında yapılan analiz sonucu cinsiyet bağımsız değişkeninin kategorileri olan kadın ve erkek öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunan 15 numaralı maddedir (Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir). T-testine göre kadın ve erkekler bu maddedeki ifadeye farklı yaklaşmaktadırlar ($t=2,128$ ve $p=,034$). Ancak bu fark çok küçüktür ve her iki grup da okul iklimi açısından bu maddenin ifadesine katılmamaktadır (Kadınlar için ortalama değer 2,154 ve erkekler için ortalama değer 2,331 bulunmuştur). Kadınlar, erkelere göre bu

ifadenin okul iklimi bakımından daha çok olumsuz olduğunu düşünmektedirler. Madde bazında yaptığımız t-testi sonrası tüm maddelerin toplam puanları ile oluşturulan endişeli öğretmen davranışı boyutu için kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma için yeni bir t-testi yapılmış olup, sonucu aşağıdaki çizelge de özetlenmiştir. Aşağıdaki çizelge 4.48'in de özetlediği gibi endişeli öğretmen davranışı boyutu için cinsiyet kategorilerinin toplam puanlarına göre yapılan t-testi, bu iki grup için anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı yönündedir ($t=-1,686$ ve $p=,093$).

Çizelge 4.48 Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
Endişeli öğretmen davranışı	Kadın	181	14,87	2,73	-1,686	336	,093
	Erkek	157	15,36	2,59			

Öğretmenlerin medeni hali bağımsız değişkeninin alt kategorilerinin (evli-bekâr) endişeli öğretmen davranışı boyutu maddelerini farklı değerlendirip değerlendirmediklerini araştırmak için yapılan t-testinin sonucu çizelge 4.49' da özetlenmiştir.

Çizelge 4.49 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(1) Bu okulun öğretmenleri, birbirlerini rahatsız edici tavirlara sahiptir.	Evli	229	2,834	,921	,516	336	,606
	Bekâr	109	2,779	,864			
(2) Bu okulda öğretmenlerin, birçok kurulda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır.	Evli	229	2,279	,822	,339	336	,735
	Bekâr	109	2,247	,771			
(8) Bu okulda, rutin (alışılmış, günlük) işler eğitim öğretimi aksatır.	Evli	229	2,441	,767	-1,952	336	,052
	Bekâr	109	2,614	,756			
(9) Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser.	Evli	229	2,655	,771	-2,107	336	,036*
	Bekâr	109	2,834	,645			
(15) Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir.	Evli	229	2,170	,732	-2,328	336	,020*
	Bekâr	109	2,376	,814			
(22) Bu okulda, öğretim harici görevlendirmeler gereğinden fazladır.	Evli	229	2,554	,644	-,550	336	,583
	Bekâr	109	2,596	,668			

Medeni durumun kategorileri arasında, endişeli öğretmen davranışı boyutu açısından iki maddede istatistiksel olarak anlamlı fark ($p<.05$ düzeyinde) bulunmuştur. Madde 9 (Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser) için $t=-2,107$ ve $p=,036$ hesaplanmıştır. Ortalamalara baktığımızda, her iki grubunda katıldıklarını görüyoruz ancak bekârların 2,834 ortalama ile evlilere göre 2,655 ortalama ile bu

olumsuzluğu endişeli öğretmen davranışı boyutu bakımında daha fazla olumsuz buldukları anlaşılmaktadır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulduğumuz ikinci madde $F=2,328$ ve $p=,020$ ile Madde 15'te (Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir) görülmektedir. Evli olan öğretmenler bekâr olan öğretmenlere göre bu maddeyi endişeli öğretmen davranışı boyutu bakımından daha olumsuz bulmaktadırlar(Bkz. Çizelge 4.49).

Çizelge 4.50 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
Endişeli öğretmen davranışı	Evli	229	14,93	2,62	-1,660	336	,098
	Bekâr	109	15,45	2,76			

Çizelge 4.50 ile öğretmenlerin medeni durumuna ilişkin toplam puanlarına göre endişeli öğretmen davranışı için anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=-1,660$ ve $p=,098$). Toplam puanların ortalamalarına bakıldığında da çok küçük bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının bu boyuta ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı t-testi sonucuna göre söylenebilir. Öğretmenlerin demografik değişkenlerinden ilköğretimde görev yaptıkları kademeye göre yaptığımız t-testinin sonuçları aşağıdaki çizelge 4.51'de özetlenmiştir.

Çizelge 4.2.45 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
(1) Bu okulun öğretmenleri, birbirlerini rahatsız edici tavrılara sahiptir.	I.Kademe	221	2,846	,906	,828	336	,408
	II. Kademe	117	2,760	,896			
(2) Bu okulda öğretmenlerin, birçok kurulda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır.	I.Kademe	221	2,230	,829	-1,208	336	,228
	II. Kademe	117	2,341	,756			
(8) Bu okulda, rutin (alışılmış, günlük) işler eğitim öğretimi aksatır.	I.Kademe	221	2,411	,796	-2,837	336	,005*
	II. Kademe	117	2,658	,684			
(9) Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser.	I.Kademe	221	2,665	,772	-1,644	336	,101
	II. Kademe	117	2,803	,659			
(15) Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir.	I.Kademe	221	2,239	,781	,103	336	,918
	II. Kademe	117	2,230	,735			
(22) Bu okulda, öğretim harici görevlendirmeler gereğinden fazladır.	I.Kademe	221	2,547	,642	-,796	336	,426
	II. Kademe	117	2,606	,668			

Endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin örneklemdaki öğretmenlerin ilköğretim okullarında görev yaptıkları kademeler alt kategorileri arasında ($p < .05$ düzeyinde) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma sadece Madde 8’de (Bu okulda, rutin alışılmış, günlük işler eğitim öğretimi aksatır) bulunmuştur, $t = -2,837$ ve $p = ,005$. I.Kademe öğretmenleri bu maddedeki ifadeye katılmadıklarını 2,411 ortalama ile söylerken, II. Kademe öğretmenleri bu maddedeki ifadeye ortalama 2,658 ile belirtmektedirler.

Çizelge 4.52 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					t	sd	P
Endişeli öğretmen davranışı	I.Kademe	221	14,94	2,69	-1,510	336	,132
	II. Kademe	117	15,40	2,62			

Madde bazında incelediğimiz kademeye göre endişeli öğretmen davranışı boyutunda sadece Madde 8 için anlamlı bir farklılaşma varken, toplam puana göre kategoriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < .05$ düzeyinde) bu teste bulunamamıştır ($t = -1,328$ ve $p = ,185$). Örneklemdaki öğretmenlerin görev yaptıkları kademe bakış açılarında bir farka neden olmamaktadır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ait maddeler için $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediklerini araştırmaya yönelik ANOVA sonuçları ve anlamlı fark bulunan maddeler için uygulanan LSD testi sonuçları çizelge 4.53’te özetlenmiştir.

Çizelge 4.53 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Yaş	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LS D testi
					F	P	
(1) Bu okulun öğretmenleri, birbirlerini rahatsız edici tavırlara sahiptir.	(I) 20–25	58	2,896	,930	,659	,578	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,747	,847			
	(III) 31–40	115	2,791	,842			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,925	1,096			
(2) Bu okulda öğretmenlerin, birçok kurulda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır.	(I) 20–25	58	2,258	,849	3,370	,019*	II-III III-IV
	(II) 26–30	111	2,360	,760			
	(III) 31–40	115	2,095	,794			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,463	,817			
(8) Bu okulda, rutin (alışılmış, günlük) işler eğitim öğretimi aksatır.	(I) 20–25	58	2,741	,784	2,697	,046*	I-III
	(II) 26–30	111	2,495	,784			
	(III) 31–40	115	2,400	,746			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,444	,718			

(9) Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser.	(I) 20–25	58	2,862	,660	3,781	,011*	I-III I-IV II-III II-IV
	(II) 26–30	111	2,837	,694			
	(III) 31–40	115	2,582	,700			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,574	,902			
(15) Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir.	(I) 20–25	58	2,396	,747	1,045	,373	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,198	,795			
	(III) 31–40	115	2,217	,722			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,185	,802			
(22) Bu okulda, öğretim harici görevlendirmeler gereğinden fazladır.	(I) 20–25	58	2,517	,777	1,239	,295	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,648	,582			
	(III) 31–40	115	2,495	,653			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,611	,626			

Çizelge 4.53'te de özetlendiği gibi yaş değişkeninin kategorileri arasında Madde 2, 8 ve 9'da anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Madde 2 (Bu okulda öğretmenlerin, birçok kurulda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır) için 26–30 ve 31–40 yaş grupları ile 31–40 ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur ($F=3,370$ ve $p=.019$). Anlamlı farka ($F=2,697$ ve $p=.046$) rastladığımız ikinci madde ise 8 numaralı olan ifadedir (Bu okulda, rutin, alışılmış, günlük işler eğitim öğretimi aksatır). 20–25 yaş grubu bu maddedeki ifadeye ortalama 2,77 değeri ile katılırken, 31–40 yaş grubu 2,400 ortalama değeri ile bu değerlendirmeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak gruplar arası anlamlı fark Madde 9 (Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser) için bulunmuştur, $F=3,781$ ve $p=.011$). Dört yaş grubu arasında anlamlı farklılaşmalar mevcuttur (Çizelge 5.2.47). Yaş gruplarının toplam puanları üzerine yapılan ANOVA bize I-III ve II-III grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu göstermektedir ($F=2,568$ ve $p=.044$), (Bkz. Çizelge 4.54).

Çizelge 4.54 Öğretmenlerin yaş değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Endişeli öğretmen davranışı	(I) 20–25	58	15,67	2,99	2,568	,044*	I-III II-III
	(II) 26–30	111	15,29	2,57			
	(III) 31–40	115	14,58	2,53			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	15,20	2,70			

Öğretmenlerin eğitim aldıkları kurumlar bakımından kategorileri arasında endişeli öğretmen davranış boyutunun maddelerini değerlendirmelerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere yapılan ANOVA ve anlamlı farklar bulunduğu bunların hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için yapılan LSD testine ait sonuçlar aşağıdaki çizelgede özetlenmiştir(Bkz. Çizelge 4.55).

Çizelge 4.55 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
(1) Bu okulun öğretmenleri, birbirlerini rahatsız edici tavırlara sahiptir.	Eğitim Fak. (I)	135	2,740	,913	,453	,770	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,894	1,060			
	Diğer Böl. (III)	68	2,823	,945			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,886	,767			
	Y.Lisans (V)	18	2,888	,900			
(2) Bu okulda öğretmenlerin, birçok kurolda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır.	Eğitim Fak. (I)	135	2,392	,873	1,951	,022*	I-III
	Eğitim Enst. (II)	38	2,342	,780			
	Diğer Böl. (III)	68	2,102	,775			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,164	,723			
	Y.Lisans (V)	18	2,277	,669			
(8) Bu okulda, rutin (alınmış, günlük) işler eğitim öğretimi aksatır.	Eğitim Fak. (I)	135	2,555	,779	,997	,409	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,526	,829			
	Diğer Böl. (III)	68	2,382	,733			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,531	,748			
	Y.Lisans (V)	18	2,277	,751			
(9) Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser.	Eğitim Fak. (I)	135	2,740	,772	1,442	,044*	II-IV
	Eğitim Enst. (II)	38	2,473	,761			
	Diğer Böl. (III)	68	2,676	,678			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,810	,661			
	Y.Lisans (V)	18	2,722	,894			
(15) Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir.	Eğitim Fak. (I)	135	2,237	,755	,330	,858	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,342	,745			
	Diğer Böl. (III)	68	2,176	,667			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,253	,869			
	Y.Lisans (V)	18	2,166	,785			
(22) Bu okulda, öğretim harici görevlendirmeler gereğinden fazladır.	Eğitim Fak. (I)	135	2,607	,635	,418	,795	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,605	,718			
	Diğer Böl. (III)	68	2,500	,701			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,531	,637			
	Y.Lisans (V)	18	2,611	,501			

Çizelgeden de görüleceği üzere 2 maddede eğitim bakımından anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Madde 2 (Bu okulda öğretmenlerin, birçok kurulda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır) için eğitim fakültesi mezunları ile fakültelerin diğer bölümleri mezunları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ($F=1,951$ ve $p=,022$). İki grup farklı ortalamalarla Madde 2'deki ifadeye katılmadıklarını belirtmektedirler. Aralarında anlamlı fark bulduğumuz diğer madde $F=1,442$ ve $p=,044$ ile 9. Maddeye (Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser) aittir. Eğitim enstitüsü mezunları 2,473 ile 9. maddedeki ifadeye katılmadıklarını söylerken, fen-edebiyat fakültesi mezunları 2,810 ile 9. maddedeki ifadeye katıldıklarını söylemektedirler.

Eğitim değişkenin kategorilerine ait toplam puanları kullanılarak yapılan ANOVA endişeli öğretmen davranışı boyutuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F=,668$ ve $p=,636$ (Bkz. Çizelge 4.56). Anlamlı farklılaşmanın ancak maddeler düzeyinde olduğu bir önceki çizelge de gösterilmiştir (Bkz. Çizelge 4.55).

Çizelge 4.56 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Endişeli öğretmen davranışı	Eğitim Fak. (I)	135	15,2 7	2,78	,638	,636	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	15,1 8	2,60			
	Diğer Böl. (III)	68	14,6 6	2,67			
	Fen-Ed. (IV)	79	15,1 8	2,59			
	Y.Lisans (V)	18	14,9 4	2,48			

Endişeli öğretmen davranışı boyutu için son istatistikî analizi, öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri olan 5 alt grubun aralarında bu boyutu değerlendirmeleri bakımından madde bazında anlamlı ($p<.05$ düzeyinde) farklılaşmanın olup olmadığına yönelik olarak yapılmış olup sonuçları aşağıdaki çizelge 4.57'de özetlenmiştir.

Çizelge 4.57 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Meslekte Ç. Süresi	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
(1) Bu okulun öğretmenleri, birbirlerini rahatsız edici tavırlara sahiptir.	(I) 1-5 Yıl	160	2,812	,877	,036	,991	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,827	,822			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,819	1,132			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,714	,487			
(2) Bu okulda öğretmenlerin, birçok kurulda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır.	(I) 1-5 Yıl	160	2,300	,799	1,063	,365	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,163	,784			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,360	,876			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,428	,534			
(8) Bu okulda, rutin (alışılmış, günlük) işler eğitim öğretimi aksatır.	(I) 1-5 Yıl	160	2,568	,782	2,252	,042*	I-IV
	(II) 6-10 Yıl	110	2,400	,744			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,426	,784			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	3,000	,000			
(9) Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser.	(I) 1-5 Yıl	160	2,875	,698	5,616	,001*	I-II I-III
	(II) 6-10 Yıl	110	2,581	,668			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,508	,868			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,857	,690			
(15) Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir.	(I) 1-5 Yıl	160	2,256	,818	,093	,964	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,209	,691			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,229	,739			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,285	,951			
(22) Bu okulda, öğretim harici görevlendirmeler gereğinden fazladır.	(I) 1-5 Yıl	160	2,587	,667	,979	,403	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,500	,631			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,606	,665			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,857	,377			

Çizelgeden de görüleceği gibi endişeli öğretmen davranışı boyutunun maddelerini değerlendirme açısından öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin bir farklılaşma kaynağı olduğu iki madde bulunmuştur. Madde 8 için (Bu okulda, rutin, alışılmış, günlük işler eğitim öğretimi aksatır) 1-5 ile 21 ve üzeri yıldır meslekte bulunanların farklılaştıklarını görüyoruz, $F=2,252$ ve $p=,042$. 1-5 yıldır meslekte bulunanlar 8. maddeye 2,568 ortalama ile katıldıklarını ifade etmekte iken, 21 ve üzeri yıldır meslekte

olanların 8. madde ifadesine 3,000 gibi daha yüksek bir ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Gruplar arası aralarında anlamlı fark bulduğumuz diğer madde (Madde 9 “Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser”) için $F=5,616$ ve $p=,001$ hesaplanmıştır. Bu maddeye, 1–5 yıldır meslekte olanlar 2,875 ortalama katıldıklarını ifade ederken, 6–10 yıldır meslekte olanları 2,581 ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Bu madde için aralarında anlamlı bir farklılaşma olan diğer gruplar 2,875 ortalama ile 1–5 yıldır bu meslekte olanlar ve 2,508 ile 11–20 yıldır bu meslekte olanların verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Endişeli öğretmen davranışı boyutuna yönelik öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanlarını kullanarak yaptığımız bu boyuttaki son istatistiksel analizin sonucu çizelge 4.58’de özetlendiği gibidir.

Çizelge 4.58 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Eğitim	N=33 8	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Endişeli öğretmen davranışı	(I) 1–5 Yıl	160	15,40	2,84	2,005	,043*	I-II
	(II) 6–10 Yıl	110	14,68	2,43			
	(III) 11–20 Yıl	61	14,95	2,67			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	16,14	1,21			

Meslekte çalışma süresi değişkeninin alt grupları arasında, toplam puanlarına bakarak yaptığımız analiz sonucunda, I ve II. gruplar arasında $F=2,005$ ve $p=,043$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır (Bkz. Çizelge 4.58). 1–5 yıldır meslekte olan öğretmenler, 6–10 yıldır meslekte olan öğretmenlere göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna farklı yaklaşmaktadırlar. I. Grup bu boyutun Okul İklimine olumsuz etkisinin yüksek olduğunu düşünmektedir.

4.2.5 Demografik Özelliklere Göre Duygusal İşlerde Başarılı Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin istatistik analizler bu bölümde yapılmış olup her işlemten sonra oluşturulan çizelgelerin altında gerekli açıklamalar verilmiştir.

Çizelge 4.59 Öğretmenlerin, duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışına ilişkin madde bazında ortalama puanları

Madde	Faktör	N	\bar{x} *
26	Öğretmenler, birbirlerini evlerine oturmaya davet ederler.	338	2,70
27	Öğretmenler, birbirleri ile sosyal ilişkilerini düzenli olarak sürdürürler.	338	2,47
14	Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan öğretmenlerdir.	338	2,46
21	Öğretmenler, birbirlerinin ailevi geçmişlerini bilirler.	338	2,36

Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutu için ankete katılan öğretmenlerin madde bazında aritmetik ortalamaları çizelge 4.59’da verilmiştir. *Örnekleminizde yer alan öğretmenlerin duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutunun, okul ikliminde gözlemediklerini ortalamalara bakarak söylemek mümkün görünmektedir.* Öğretmenlerin maddeler için yaptıkları puanlamaların ortalamaları Madde 26 için 2,70 ile olumlu bulunuyorken, ortalamalar sırasıyla Madde 27, 14 ve 21 için katılmadıkları yönünde bir değerlendirme yapılmıştır. Bu boyuta verilen ortalama puanlara genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin bu boyutu okul iklimlerinde göremediklerini söylemek mümkündür.

Çizelge 4.60 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Cinsiyet	N=338	\bar{x}	ss	t-test		
					T	sd	P
(14) Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan öğretmenlerdir.	Kadın	181	2,475	,785	,336	336	,737
	Erkek	157	2,445	,811			
(21) Öğretmenler, birbirlerinin ailevi geçmişlerini bilirler.	Kadın	181	2,331	,707	-,905	336	,366
	Erkek	157	2,401	,705			
(26) Öğretmenler, birbirlerini evlerine oturmaya davet ederler.	Kadın	181	2,690	,784	-,365	336	,716
	Erkek	157	2,719	,668			
(27) Öğretmenler, birbirleri ile sosyal ilişkilerini düzenli olarak sürdürürler.	Kadın	181	2,447	,819	-,675	336	,500
	Erkek	157	2,503	,675			

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışına ilişkin istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) bir farklılaşma olup olmadığına baktığımız t-testi sonucu çizelge 4.60’ta özetlenmiştir. Görüleceği üzere cinsiyet bağımsız değişkeni kategorileri arasında hiçbir madde için anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Cinsiyetin farklılaştırıcı bir özellik olarak kabul edilemeyeceği anlaşılmaktadır. Her iki cinsiyet için de maddelere verilen ortalama değerler birbirlerine son derece yakın olduğunu

görüyoruz. Madde bazında yaptığımız t-testi sonrası tüm maddelerin toplam puanları ile oluşturulan duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutu için kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma için yeni bir t-testi yapılmış olup, sonucu aşağıdaki çizelgede özetlenmiştir(Bkz. Çizelge 4.61).

Çizelge 4.61 Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	N=338	\bar{x}	Ss	t-test		
					t	sd	P
Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı	Kadın	181	9,94	2,50	-,491	336	,624
	Erkek	157	10,07	2,14			

Çizelge 4.61'den görüleceği üzere duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı için toplam puanlar bazında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t = -,491$ ve $p = ,624$). Örneklemden kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna dair farklı bir yaklaşımları mevcut değildir. Ortalamalara bakarak, erkeklerin az da olsa kadınlara göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışlarına daha olumlu puan verdikleri söylenebilirse de bu istatistiksel olarak anlamlı bir farka işaret etmemektedir.

Çizelge 4.62 Öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	Ss	t-test		
					t	sd	P
(14) Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan öğretmenlerdir.	Evli	229	2,419	,760	-,1417	336	,157
	Bekâr	109	2,550	,865			
(21) Öğretmenler, birbirlerinin ailevi geçmişlerini bilirler.	Evli	229	2,345	,700	-,713	336	,476
	Bekâr	109	2,403	,721			
(26) Öğretmenler, birbirlerini evlerine oturmaya davet ederler.	Evli	229	2,707	,741	,119	336	,905
	Bekâr	109	2,697	,713			
(27) Öğretmenler, birbirleri ile sosyal ilişkilerini düzenli olarak sürdürürler.	Evli	229	2,467	,728	-,216	336	,829
	Bekâr	109	2,486	,812			

Öğretmenlerin medeni durumu alt kategorileri olan evli ve bekâr olmalarına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$)

düzeyinde) bir farklılaşmaya sahip olup olmadıklarını araştırdığımız t-testi sonucuna göre bu boyutun hiçbir maddesinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Çizelge 4.62).

Çizelge 4.63 Öğretmenlerin medeni durumu değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Medeni Durum	N=338	\bar{x}	Ss	t-test		
					t	sd	P
Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı	Evli	229	9,94	2,22	-,730	336	,466
	Bekâr	109	10,14	2,58			

Çizelge 4.63 ile öğretmenlerin medeni durumuna ilişkin toplam puanlarına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı için anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farka bu boyut için yine rastlanmamıştır, $t=-,739$ ve $p=,466$. Toplam puanların ortalamalarına da bakıldığında neredeyse eşit olduklarını görüyoruz. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının bu boyuta ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı genel olarak söylenebilir. Öğretmenlerin demografik değişkenlerinden ilköğretimde görev yaptığı kademe için uyguladığımız t-testinin sonuçları aşağıdaki çizelge 4.64’te özetlenmiştir.

Çizelge 4.64 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında t-testi

Faktörler	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	Ss	t-test		
					t	sd	P
(14) Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan öğretmenlerdir.	I.Kademe	221	2,429	,769	-1,004	336	,316
	II. Kademe	117	2,521	,846			
(21) Öğretmenler, birbirlerinin ailevi geçmişlerini bilirler.	I.Kademe	221	2,352	,702	-,392	336	,696
	II. Kademe	117	2,384	,717			
(26) Öğretmenler, birbirlerini evlerine oturmaya davet ederler.	I.Kademe	221	2,701	,708	-,096	336	,924
	II. Kademe	117	2,709	,777			
(27) Öğretmenler, birbirleri ile sosyal ilişkilerini düzenli olarak sürdürürler.	I.Kademe	221	2,461	,741	-,395	336	,693
	II. Kademe	117	2,495	,783			

Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin örneklemdeki öğretmenlerin ilköğretim okullarında görev yaptıkları kademeler alt kategorileri arasında da ($p<.05$ düzeyinde) istatistiksel olarak anlamlı bir farka hiçbir madde için rastlanmamıştır. I ve II.

kademede görev yapan öğretmenlerin bu boyutun alt maddeleri için farklı değerlendirmeler yapmadıkları anlaşılmaktadır (Bkz. Çizelge 4.64).

Çizelge 4.65 Öğretmenlerin ilköğretim okulunda görev yaptığı kademe değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin t-testi

Boyut	Görev Kademesi	N=338	\bar{x}	Ss	t-test		
					t	sd	P
Duygusal İşlerde Başarılı Öğretmen	I.Kademe	221	9,94	2,25	-	336	,537
	II. Kademe	117	10,11	2,46			

Madde bazında incelediğimiz kademeye göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutunda gördüğümüz gibi, toplam puana göre de kategoriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < .05$ düzeyinde) bu t-testte de bulunamamıştır ($t = -.628$ ve $p = ,537$). Örneklemdeki öğretmenlerin görev yaptıkları kademe bakış açılarında bir farka neden olmamaktadır (Bkz. Çizelge 4.65).

Çizelge 4.66 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Yaş	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
(14) Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan öğretmenlerdir.	(I) 20–25	58	2,689	,754	2,122	,047	I-II-III
	(II) 26–30	111	2,414	,803			
	(III) 31–40	115	2,382	,833			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,481	,720			
(21) Öğretmenler, birbirlerinin ailevi geçmişlerini bilirler.	(I) 20–25	58	2,517	,706	2,705	,045*	I-III III-IV
	(II) 26–30	111	2,297	,668			
	(III) 31–40	115	2,278	,707			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,518	,745			
(26) Öğretmenler, birbirlerini evlerine oturmaya davet ederler.	(I) 20–25	58	2,775	,750	,225	,879	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,693	,723			
	(III) 31–40	115	2,687	,717			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,685	,772			
(27) Öğretmenler, birbirleri ile sosyal ilişkilerini düzenli olarak sürdürürler.	(I) 20–25	58	2,569	,751	,401	,752	Fark Yok
	(II) 26–30	111	2,441	,709			
	(III) 31–40	115	2,469	,787			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	2,444	,793			

Öğretmenlerin yaş değişkeninin alt kategorileri olan 4 grup arasında duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılaşmanın varlığı konusunda yapılan ANOVA testi sonucu çizelge 4.66'da özetlenmiştir. Yaş grupları arasında istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) Madde 14 ve 21 için anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ait Madde 14 için (Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan öğretmenlerdir) $F=2,122$ ve $p=,047$ bulunmuştur. Buna göre 20–25, 26–30 ve 31–40 yaş grupları bu madde için farklı değerlendirmelerde bulunmaktadırlar. 20–25 yaş grubu bu maddenin ifadesine katıldıklarını belirtirken, diğer iki yaş grubu bu maddenin ifadesine katılmadıklarını belirtmektedirler. Gruplar arası anlamlı bir farklılaşma bulduğumuz bu boyutun diğer bir maddesi 21. maddedir ($F=2,705$ ve $p=,045$). Bu maddenin ifadesi için (Öğretmenler, birbirlerinin ailevi geçmişlerini bilirler) 20–25 ile 31–40 yaş grupları ve 31–40 ile 40 ve üzeri yaş grupları arasında farklılaşmanın olduğu görülmektedir (Bkz. Çizelge 4.66).

Madde bazında yaptığımız ANOVA ve LSD testi sonrası, yaş gruplarının toplam puanlarına göre bir farklılaşma olup olmadığını görmek için yaptığımız araştırmaya göre (Çizelge 4.67) $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını anlaşılmıştır ($F=1,533$ ve $p=,206$).

Çizelge 4.67 Öğretmenlerin yaş değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Yaş	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı	(I) 20–25	58	10,55	2,33	1,533	,206	Fark Yok
	(II) 26–30	111	9,85	2,30			
	(III) 31–40	115	9,82	2,42			
	(IV) 41 ve Üzeri	54	10,13	2,20			

Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna öğretmenlerin eğitim düzeyleri bakımından, farklı değerlendirmelere neden olup olmadığını araştırmak için yaptığımız ANOVA ve LSD testi çizelge 4.68'de özetlenmiştir.

Çizelge 4.68 Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin madde bazında ANOVA testi

Faktörler	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
(14) Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan öğretmenlerdir.	Eğitim Fak. (I)	135	2,496	,827	,399	,809	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,526	,761			
	Diğer Böl. (III)	68	2,367	,710			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,468	,829			
	Y.Lisans (V)	18	2,388	,849			
(21) Öğretmenler, birbirlerinin ailevi geçmişlerini bilirler.	Eğitim Fak. (I)	135	2,370	,666	,244	,913	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,421	,792			
	Diğer Böl. (III)	68	2,294	,647			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,379	,773			
	Y.Lisans (V)	18	2,388	,777			
(26) Öğretmenler, birbirlerini evlerine oturmaya davet ederler.	Eğitim Fak. (I)	135	2,740	,752	1,593	,046*	III-IV
	Eğitim Enst. (II)	38	2,605	,823			
	Diğer Böl. (III)	68	2,852	,629			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,582	,744			
	Y.Lisans (V)	18	2,611	,607			
(27) Öğretmenler, birbirleri ile sosyal ilişkilerini düzenli olarak sürdürürler.	Eğitim Fak. (I)	135	2,496	,731	,888	,471	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	2,552	,760			
	Diğer Böl. (III)	68	2,455	,799			
	Fen-Ed. (IV)	79	2,481	,798			
	Y.Lisans (V)	18	2,166	,514			

Bu boyuta ait 4 maddeden sadece biri için, Madde 26 (Öğretmenler, birbirlerini evlerine oturmaya davet ederler), öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından bir değerlendirme farkı olduğu anlaşılmaktadır, $F=1,593$ ve $p=,046$). Fakültelerin diğer Bölümlerinden mezun olanlar ile yüksek lisans mezunları bu maddeye katıldıklarını, ancak farklı ortalamalarda değerler verdikleri görülmektedir. Fakültelerin diğer bölümlerinden mezun olanlar daha yüksek bir ortalama değer ile bu maddenin ifadesine katıldıklarını göstermektedirler. (Bkz. Çizelge 4.68).

Çizelge 4.69 Öğretmenlerin eğitim değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı	Eğitim Fak. (I)	135	10,10	2,36	,277	,893	Fark Yok
	Eğitim Enst. (II)	38	10,11	2,44			
	Diğer Böl. (III)	68	9,97	2,15			
	Fen-Ed. (IV)	79	9,91	2,43			
	Y.Lisans (V)	18	9,55	2,30			

Çizelge 4.69'da eğitim bağımsız değişkeninin grupları arasında bu boyuta ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığına toplam ortalama puanlarla bakılmış ve bir farka rastlanmamıştır.

Çizelge 4.70 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Faktörler	Meslekte Ç. Süresi	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
(14) Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan öğretmenlerdir.	(I) 1-5 Yıl	160	2,512	,792	1,176	,319	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,372	,833			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,524	,744			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,142	,690			
(21) Öğretmenler, birbirlerinin ailevi geçmişlerini bilirler.	(I) 1-5 Yıl	160	2,406	,694	1,346	,259	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,254	,696			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,442	,764			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,428	,534			
(26) Öğretmenler, birbirlerini evlerine oturmaya davet ederler.	(I) 1-5 Yıl	160	2,731	,724	,602	,614	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,727	,702			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,590	,803			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,714	,755			
(27) Öğretmenler, birbirleri ile sosyal ilişkilerini düzenli olarak sürdürürler.	(I) 1-5 Yıl	160	2,500	,726	,217	,885	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	2,472	,774			
	(III) 11-20 Yıl	61	2,409	,803			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	2,428	,786			

Öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri bakımından bu boyuta ilişkin bir farklılaşma gösterip göstermediklerini incelediğimiz çizelge 4.70'te takip edebileceğimiz gibi $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Yine aşağıdaki çizelge 4.71 bize gruplar arasında toplam ortalama puanlara göre de bu boyut için bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir. Grupların bu boyuta ilişkin değerlendirmeleri birbirlerine çok yakın gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.71 Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeninin toplam puanına göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin ANOVA testi

Boyut	Eğitim	N=338	\bar{x}	ss	ANOVA		LSD testi
					F	p	
Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı	(I) 1-5 Yıl	160	10,15	2,36	,456	,713	Fark Yok
	(II) 6-10 Yıl	110	9,82	2,32			
	(III) 11-20 Yıl	61	9,96	2,37			
	(IV) 21 ve Üzeri	7	9,71	2,13			

4.3 Örgüt İklimi ve Alt Boyutları Arasında İlişkiler

Örgüt İklimi ve alt boyutları ve alt boyutların kendi aralarındaki ilişkilerin varlığına dair yaptığımız Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucu aşağıda çizelge 4.72’de özetlenmiştir.

Çizelge 4.72 Örgüt iklimi ve alt boyutlar arasında ilişkiye dair Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları

Boyutlar	Parametreler	Destekleyici Müdür Davranışı	Otoriter Müdür Davranışı	Kendini İşine Vermiş Öğretmen Davranışı	Endişeli Öğretmen Davranışı	Duygusal İşlerde Başarılı Öğret. Dav.	OKUL İKLİMİ
Destekleyici Müdür Davranışı	r		,232**	,413**	,503**	,250**	,714**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
	N		338	338	338	338	338
Otoriter Müdür Davranışı	r			,142**	,170**	,147**	,445**
	p			,000	,000	,000	,000
	N			338	338	338	338
Kendini İşine Vermiş Öğretmen Davranışı	r				,588**	,654**	,845**
	p				,000	,000	,000
	N				338	338	338
Endişeli Öğretmen Davranışı	r					,454**	,765**
	p					,000	,000
	N					338	338
Duygusal İşlerde Başarılı Öğret. Dav.	r						,689**
	p						,000
	N						338
OKUL İKLİMİ	r						
	p						
	N						

Yaptığımız Korelasyon analizi sonucu örgüt iklimi ve 5 alt boyutu ve 5 alt boyutun kendi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu gözükmemektedir. Örgüt iklimi ile en güçlü ilişkinin kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutunda olduğu anlaşılmaktadır ($r=,845$). Örgüt iklimi ile pozitif ancak en az ilişkinin otoriter müdür davranışında olduğu ortaya çıkmaktadır ($r=,445$). Öğretmen davranış boyutları ve müdür davranış boyutları arasındaki ilişkiye baktığımızda ise; öğretmen davranış boyutları ile destekleyici müdür davranışı

arasında sırasıyla $r = .413$, $r = .503$ ve $r = .250$ biçiminde pozitif bir ilişki varken, otoriter müdür davranışı için $r = .142$, $r = .170$ ve $r = .147$ olarak daha zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5 SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algıları konulu bu tezin I. Bölümünde, giriş ve problem durumu açıklanmış, II. Bölümünde, ilgili literatür işlenmiş, III. Bölümünde yöntem belirtilmiş, IV. Bölümde bulgular ve yorum verilmiştir. Beşinci bölüm olan bu bölümde ise ulaşılan sonuçlar açıklanmıştır.

5.1 SONUÇLAR

Resmî ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, destekleyici müdür davranışı alt boyutuna ilişkin, “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtip, müdürlerinin davranışlarını destekleyici olarak algılamamışlardır.

1. Kadın ve erkek öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı boyutuna dair farklı bir yaklaşımları mevcut değildir. Ancak, ortalamalara bakarak, erkeklerin az da olsa kadınlara göre destekleyici müdür davranışlarına daha olumlu puan verdikleri söylenebilir.
2. Öğretmenlerin medeni durumuna ilişkin toplam puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının bu boyuta ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı genel olarak söylenebilir.
3. Öğretmenlerin, ilköğretim okullarında görev yaptıkları I. ve II. kademeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Örneklemdeki öğretmenlerin görev yaptıkları kademe bakış açılarında bir farka neden olmamaktadır.
4. Yaş değişkenine bağlı olarak destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.
5. Eğitim değişkenine bağlı olarak destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamasına karşılık madde bazında bakıldığında, “Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder” maddesine eğitim fakültesi mezunları, fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha olumlu cevap verirken, “Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar” maddesi için de fen-edebiyat fakültesi mezunlarının bu madde için daha olumlu yanıt verdiği söylenebilir. Eğitim Enstitüsü mezunları ise diğer iki mezunlara göre bu madde için daha olumsuz görüş belirtmişlerdir.

6. Destekleyici müdür davranışı boyutuna öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri toplam puanları ile baktığımızda, öğretmenlerin bu boyut için farklılaşma göstermediklerini görebiliriz. Ancak madde bazındaki anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre, daha kısa süredir meslekte olanlar destekleyici müdür davranışı maddelerine, meslekte daha uzun süreli olanlara göre olumlu bir yaklaşım içinde gözükmektedirler.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, otoriter müdür davranışı alt boyutuna ilişkin “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtip, müdürlerinin davranışlarını otoriter olarak algılamamışlardır.

1. Öğretmenler, kadın ve erkek, otoriter müdür davranışı boyutu için farklı değerlendirmelerde bulunmamaktadırlar.

2. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının bu boyuta ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı anlaşılmaktadır.

3. Örneklemedeki öğretmenlerin görev yaptıkları kademenin, bu boyuta bakış açılarında bir farka neden olmadığını söyleyebiliriz.

4. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre madde bazında yapılan incelemede, 41 yaş ve üzeri grubun, 26-30 yaş grubuna göre otoriter müdür davranışını okul ikliminde daha fazla hissediyor görülmektedir.

5. Otoriter müdür davranışı boyutuna, öğretmenlerin eğitim değişkenine ait toplam puanlarla baktığımızda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı yönündedir. Ancak “Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir” maddesinde, Eğitim Fakültesi mezunları ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ve Yüksek Lisans mezunları katılmakta birlikte Yüksek Lisans mezunları bu ifadeyi en az doğru bulan grubu oluşturmaktadırlar.

6. Meslekte çalışma süresi değişkeninin, otoriter müdür davranışı boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılaşma vardır. Yaş değişkenine paralel olarak 6-10 ve 11-20 yıl görev yapanların diğer öğretmenlere göre otoriter müdür davranışını okul ikliminde daha fazla hissediyor görülmektedir.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendini işine vermiş öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin, “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, okullarında görev yapan öğretmenlerin bu davranışları sergilediğini belirtiyor. Ancak, bu

davranışın özelliği olan, kurumları ile övünme, birlikte çalışmaktan zevk alma maddelerine katılmama gözlemlenmektedir. Ancak, belirgin bir şekilde öğrencileriyle olan ilişkilerinin olumlu olduğu belirtilmektedir.

1. Kadın ve erkek öğretmenlerin kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna dair farklı bir yaklaşımları mevcut değildir. Ancak, erkeklerin az da olsa kadınlara göre kendilerini, kendini işine vermiş öğretmen davranışına daha yakın görmektedirler.
2. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının bu boyuta ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı anlaşılmaktadır.
3. Örneklerdeki öğretmenlerin, görev yaptıkları I. ve II. kademenin bakış açılarında bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.
4. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, anlamlı bir farklılaşmanın 20–25 ile 26–30 yaş grupları arasında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, 20–25 yaş grubundaki öğretmenler kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutunu okul iklimi bakımından 26–30 yaş grubu öğretmenlerine göre farklı ve daha olumlu bir bakış açısı ile değerlendirmektedirler.
5. Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre, kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna dair farklı bir yaklaşımları mevcut değildir.
6. Meslekte çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutuna dair farklı bir yaklaşımları mevcut değildir.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu algı biçimi, öğretmenlerin endişeli öğretmen davranışı sergilemediklerini göstermektedir. Bu algılama şekli öğretmenlerin, kurumlarında formal ya da informal ilişkiler açısından bir problem yaşamadıklarını gösteriyor.

1. Öğretmenler, cinsiyet değişkenine göre, endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin farklı değerlendirmelerde bulunmamaktadırlar. Ancak, “Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir” maddesini kadınlar, erkelere göre okul iklimi bakımından daha çok olumsuz olduğunu düşünmektedirler.
2. Öğretmenlerin, evli ya da bekâr olmalarının endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı söylenebilir.
3. Öğretmenlerin, görev yaptıkları kademe, endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı söylenebilir.

4. Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre, endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin, 20-25 ile 31-40 ve 26-30 ile 31-40 arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Buna göre, 20-25 ve 26-30 arası yaş grubundaki öğretmenlerin bu boyuta katılımları 31-40 yaş grubundakilere göre daha fazladır.

5. Öğretmenlerin, mezun oldukları fakültelere göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı söylenebilir.

6. Öğretmenlerin, meslekte çalışma süresine göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna ilişkin I. ve II. gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. 1-5 yıldır meslekte olan öğretmenler, 6-10 yıldır meslekte olan öğretmenlere göre endişeli öğretmen davranışı boyutuna farklı yaklaşmaktadırlar. I. Grup bu boyutun okul iklimine olumsuz etkisinin yüksek olduğunu düşünmektedir.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu algı biçimine göre, öğretmenlerin, bu boyutu okul iklimlerinde göremediklerini söylemek mümkündür.

1. Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre, duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı söylenebilir.

2. Öğretmenlerin, evli ya da bekâr olmalarının duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı söylenebilir.

3. Öğretmenlerin, I. ve II. kademedeki görev yapma değişkenine göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin farklı değerlendirmede bulunmamışlardır.

4. Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre, duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin farklı değerlendirme de bulunmadığı söylenebilir.

5. Öğretmenlerin, mezun oldukları fakültelere göre duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna ilişkin farklı bir değerlendirmeye neden olmadığı söylenebilir.

6. Meslekte çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı boyutuna dair farklı bir yaklaşımları mevcut değildir.

Örgüt iklimi ile örgüt iklimi alt boyutları arasında pozitif bir ilişki görülmektedir. Örgüt iklimi ile pozitif yönde en fazla ilişkinin kendini işine vermiş öğretmen davranışı

boyutunda olduğu ortaya çıkmaktadır. En düşük ilişkinin ise otoriter müdür davranışı boyutunda gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Örgüt iklimi alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkiye bakıldığında, öğretmen davranış boyutları ile destekleyici müdür davranışı arasında pozitif bir ilişki varken, öğretmen davranış boyutları ile otoriter müdür davranışı arasındaki ilişkinin ise daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

1. Bir okulun ikliminin belirleyicilerini, zamanının bir kısmını ya da çoğunu bu kurumlarda geçiren ve kendi aralarında formal ya da informal ilişkiler bulunan müdür, idareciler, öğretmenler, öğrenciler arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. Dolayısıyla, okul ikliminin istenilen seviyede olumlu hale getirilmesinde belirtilen bu üyelerin, ortak hareket etmesi sağlanmalıdır.

2. Öğretmenlerin kendi arasındaki ilişkilerinin düşük olduğunu belirtmeleri, şüphesiz okullarında bulunan iklimlerin gelişimini etkileyecek ya da yeni oluşturulmaya çalışılan iklimi engelleyecektir. Öğretmenler arası düzenlenecek sosyal ilişkilerin, yardım ve dayanışmaların, birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlayacağından, okul idarecilerinin bu tür faaliyetlere önem vermesi gerekir.

3. Öğretmenlik mesleğinde yeni olan öğretmenlerin, meslekte uzun süre görev yapmış öğretmenlere göre, iklim alt boyutlarına ilişkin daha iyimser bir tavır almaları şüphesiz okul iklimi adına sevindiricidir. Ancak, mesleğinde uzun süre görev yapan öğretmenlerde görülen algılamalar, bu gruba ait öğretmenlerle ayrı bir işbirliği içinde olunmasını gerektirmektedir.

4. Öğretmenler, müdürlerini otoriter olarak görmemekte ancak destekleyici olarak algılamamaktadır. Bu durum, müdürlerin, okullarda görev yapan öğretmenlere karşı tutum, davranış ve ilişkilerinde daha çok destekleyici davranış sergilemeleri ile giderilebilir.

5. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okul politikaları üzerinde etkisinin yeterince algılanmadığı göstermektedir. Bu durumun, amaçları, öğrencilerin eğitimi ve öğretimi üzerine oluşturulmuş olan okulların, iklimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülemez. Okul müdürünün ve idarecilerin okul politikalarını, zamanının çoğunu okulda geçiren öğrencilerin daha çok etkilerinin olacağı şekilde planlamaları gerektiği söylenebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma, resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalar, özel okullar ile genişletilip, sonuçlarla karşılaştırma yapılabilir.
2. Bu araştırma, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde yapılmış olup yapılacak yeni araştırmalar, diğer ilçelere genişletilebilir.
3. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Okul iklimi konusunda gözlem ya da görüşme yapılarak da araştırma yapılması mümkündür.

EK I Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu

ÖRGÜT İKLİMİ TANIMLAMA ANKETİ

Sayın meslektaşım,

Bu anketin amacı Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulacak olan “İlköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algıları” konulu yüksek lisans tezi için bilgi toplamaktır. Bu anketin değeri, anketteki her maddeyi cevaplandırmada göstereceğiniz samimiyet ve dikkate bağlıdır. Elde edilen bilgiler, bilimsel amaçlar çerçevesinde topluca bilgisayarda değerlendirileceği için ankete isim yazmayınız. Anket iki bölümden oluşmakta olup I. form kişisel bilgiler, II. form örgüt iklimini tanımlamak amacı ile hazırlanmıştır.

Anketin değerlendirmeye girebilmesi için boş madde bırakılmamasını hatırlatır, soruları dikkatle okumanızı ve değerlendirmenizi, özenle işaretlemenizi temenni eder, yardımlarınız için teşekkür ederim.

I.BÖLÜM

1. Yaşınız

20-25 () 26-30 () 31-40 () 41 ve üzeri ()

2. Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

3. Medeni Durumunuz

Evli () Bekar ()

4. Eğitim Durumunuz

Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Fakültelerin Diğer Bölümleri ()

Fen-Edebiyat Fakültesi (Fizik, Kimya, v.b) () Yüksek Lisans Programları ()

5. İlköğretimin hangi kademesinde görev yapıyorsunuz?

I. Kademe ()

II. Kademe ()

6. Kaç yıldır bu meslekte çalışıyorsunuz?

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-20 yıl ()

21 yıl ve üzeri ()

BÖLÜM II					
Lütfen her sorunun karşısına sizce en uygun olan seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.					
Madde	Açıklama	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Bu okulun öğretmenleri, birbirlerini rahatsız edici tavırlara sahiptir.				
2	Bu okulda öğretmenlerin, bir çok kurulda toplantı yapma ve görev alma zorunluluğu vardır.				
3	Bu okulun öğretmenleri, okul saati dışında ferdi sorunları olan öğrencilere zaman ayırır.				
4	Bu okulun öğretmenleri, bu okuldan gurur duyar.				
5	Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla, diğerlerine örnek teşkil eder.				
6	Okul müdürümüz, öğretmenleri taktir-tebrik eder.				
7	Öğretmen-müdür toplantılarında, müdür, hakimiyet kurar, baskındır.				
8	Bu okulda, rutin (alışılmış, günlük) işler eğitim öğretimi aksatır.				
9	Bu okulun öğretmenleri, toplantılar esnasında meslektaşlarının sözünü keser.				
10	Öğrencilerin, okulun politikaları üzerinde etkisi vardır.				
11	Okulumuzda, öğretmen-öğrenci ilişkileri candan ve arkadaşçadır.				
12	Müdürümüz, çok sert bir biçimde okulu idare eder.				
13	Müdürümüz, öğretmenlerin her yaptığını gözler, izler.				
14	Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan öğretmenlerdir.				
15	Bu okulun, idari yazışmaları sıkıntı vericidir.				
16	Öğretmenlerimiz arasında, yardımlaşma ve birbirini destekleme vardır.				
17	Öğrencilerimiz, sorunlarını mantıklı sebeplere dayandırarak çözerler.				

Madde	Açıklama	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
18	Müdürümüz, öğretmenlerin faaliyetlerini yakından kontrol eder.				
19	Müdürümüz, otoriterdir.				
20	Öğretmenlerimizin morali yüksektir.				
21	Öğretmenler, birbirlerinin ailevi geçmişlerini bilirler.				
22	Bu okulda, öğretim harici görevlendirmeler gereğinden fazladır.				
23	Müdürümüz, öğretmenlerin yardımına koşar.				
24	Müdürümüz, eleştirilerin sebebini öğretmenlere açıklar.				
25	Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.				
26	Öğretmenler, birbirlerini evlerine oturmaya davet ederler.				
27	Öğretmenler, birbirleri ile sosyal ilişkilerini düzenli olarak sürdürürler.				
28	Öğretmenler, bu okulda çalışmaktan gerçekten hoşlanırlar				
29	Müdürümüz, gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunur.				
30	Müdürümüz, diğer insanların-öğretmenlerin refahı için çabalar.				
31	Müdürümüz, öğretmenleri yakından denetler.				
32	Müdürümüzün konuşması, dinlemesine oranla daha yüksektir.				
33	Öğrencilerimizin birlikte çalışmaları hususunda, gözetlemeye gerek duymadan güven duyarız.				
34	Öğretmenler, birbirlerinin kişisel yeterliliklerine saygı duyarlar.				

EK II Anket Uygulanan Resmi İlköğretim Okulları

1. AHMET YAVUZ İ.Ö.O
2. AHMET CEVDET PAŞA İ.Ö.O
3. ARİF NİHAT ASYA İ.Ö.O
4. BİLGE SOYAK İ.Ö.O
5. BİRLİK İ.Ö.O
6. EMRULLAH TURANLI İ.Ö.O
7. GENÇ OSMAN İ.Ö.O
8. HASAN TAHSİN İ.Ö.O
9. HAŞİM İŞCAN İ.Ö.O
10. İNANÇ TÜRKEŞ İ.Ö.O
11. İNKİLAP İ.Ö.O
12. İSTİKLAL İ.Ö.O
13. KAZIM KARABEKİR İ.Ö.O
14. LEMANANA İ.Ö.O
15. MEDİHA TANSEL İ.Ö.O
16. MEHMET ALİ YILMAZ İ.Ö.O
17. NECATİBEY İ.Ö.O
18. NİHAT SAMİ BANARLI İ.Ö.O
19. ORHAN VELİ İ.Ö.O
20. PINARBAŞI İ.Ö.O
21. ŞEHİT ÖĞRETMEN YASEMİN TEKİN İ.Ö.O
22. ŞEHİT ÖĞRETMEN AHMET ONAY İ.Ö.O
23. TELETAŞ İ.Ö.O
24. UZUN MEHMET İ.Ö.O
25. ÜMRANIYE İ.Ö.O
26. YAMANEVLER İ.Ö.O
27. ZEHRA ÜLKER İ.Ö.O
28. ZÜBEYDE HANIM İ.Ö.O
29. 75.YIL CUMHURİYET İ.Ö.O
30. 60.YIL MEYVELİ BAHÇE İ.Ö.O

EK III Anket Uygulanması İçin Valilik Onayı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 462
Konu : Anket (Abdullah TOK)

03/2006

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğünün 16.02.2006 tarih ve 746 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Abdullah TOK'un "İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları" konusunda anket uygulaması yapma isteği hakkındaki (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçeninin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, EK-3, 3/1,3/2'de belirtilen 39(otuzdokuz) sorudan ibaret anket çalışmasını EK-4'de isimleri bulunan Ümraniye ilçesindeki 40 ilköğretim okulunun yönetici ve öğretmenlerine uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1, İLGE(b) yazı ve ekleri

03.03.2006
Ali ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DÜSÜNÜŞ
4440632

NOT: Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılmaması rica olunur.
Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çaylıcağı 326 13 82
E-Mail: kultur34@meh.gov.tr Web: <http://istanbul.meh.gov.tr/bolumleri/kultur>

KAYNAKLAR

- Açıkalin, A., 1998, **Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem Yayınları, Ankara
- Akçay, C., 1997, “Fiziksel Mekan ve Okul Kültürü”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, s 236, Ankara
- Akın, Ö., 2006, “**Kültür**”, <http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/ik/kultur.htm>
- Alganer, Ç. Ü., 2000., **Örgütlerin Kuruluş Dönemlerinde Örgüt Kültürü Oluşturmaları Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar**, A.Ü.S.B.E Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Altun, S.A., 2001, **Örgüt Sağlığı**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Aydın, M., 2000, **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınları, Ankara
- Aydın, M., 1988, **Eğitim Yönetimi**, Ankara Çağ Matbaası, Ankara
- Akıncı, B.Z., 1998, **Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim**, İletişim Yayınları, İstanbul
- Atay, K., 2001, “Okul Kültürü”, **Kuramdan Uygulamaya Eğitim ve Bilim Dergisi**, s 179-191
- Ay, C., 1997, **Liderlik ve Örgüt Kültürü**, 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu-Bildiriler Kitabı, Deniz Harp Okulu Komutanlığı Basım Evi
- Balcı A., 2002, **Örgütsel Gelişme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Balcı A., 2002, **Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Balcı, A., 2002, Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi, **21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu**, Ankara
- Baransel, A., 1979, **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**, İ.Ü.İ.F.Yayınları, İstanbul
- Barnard, C. I., **Organization and Management : Selected Papers**, Harvard University Press, 1962
- Başar, H., 1994, **Sınıf Yönetimi**, Pegem Personel Geliştirme Merkezi, Ankara
- Başaran, İ., 1994, **Eğitime Giriş**, Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Başaran, İ., 1991, **Örgütsel Davranış**, Gül Yayınevi, Ankara

Bayar, Y., 1978, Örgüt ve Yönetim Bilimi Öğretimi ve Kültür Bilim, **Amme İdaresi Dergisi**, s. 3-11

Bayrak, C., 2006, “**Okul ve Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**”,
<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite11.pdf>

Bilgen, H.N., 1990, **Örgüt İklimi**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara

Bozkurt, T., 1996, **İşletme Kültürü Endüstri ve Örgüt Psikolojisi**, Türk Psikologlar Derneği ve Kalder Ortak Yayını, İstanbul

Branabe, C.L.A., 1991, **Gestion des Ressources Hummarines Education**, Fall/Automne, Canada.

Bursalioğlu, Z., 2002, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem A, Ankara

Bursalioğlu, Z., 1994, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem A, Ankara

Can, H., 1991, **Yönetim ve Organizasyon**, Adım Yayıncılık, Ankara

Can, H., 1999, **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitabevi, Ankara

Celep, C., 2000, **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**, Anı Yayıncılık, Ankara

Clarksean, L. And Pelton, M. H., 2002, “**Safe schools: A reality check**”
Leadership Burlingame, pp 32

Çalışkan, K., 2001, **Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi**, M.Ü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Çelik, V., 2000, **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara

Çelik, V., 2002, **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Pegem A yayıncılık, Ankara

Deal, T.E. And Peterson, K.D.,1999, **Shaping School Culture**, Jossey - Bass Publisher, San Francisco

Bolman, L.G. And Terrence E.D., 1991, **Reframing Organizations. Artistry, Choice and Leadership**, Jossey - Bass Publisher, San Francisco

Dinçer, Ö. Ve Fidan Y., 1996, **İşletme Yönetimi**, Beta Yayım ve Dağıtım, İstanbul

Doğan, S., 1997, İnsan Kaynakları Potansiyelini Arttırmada İşletmeleri Etkinliğe Götüren Yol: Örgüt Kültürü, **Amme İdaresi Dergisi**, (4), s 30

Ensari, H. Ve Zembat, R., 1999, “Örgüt İklimi Bakımından Bir Üniversitenin Değerlendirilmesi”, **Marmara Üniversitesi SBE Dergisi**, (2) s 37-39

- Erdem, F. ve İşbaşı, Ö., 2001, Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları, **Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.fakültesi Dergisi**, (1) 33-57
- Erdem, F., 1996, **Örgütsel davranış ve Yönetmel Psikoloji**, Friedrich -Nauman Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını, Ankara
- Erdoğan, İ.,1975, **Kültürün Yönetim Fonksiyonlarının Uygulanmasına Etkisi ve Faktör Analizi Yöntemi ile Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi Yayını, İstanbul
- Erengül, B., 1997, **Kültür Sihirbazları Rekabette Üstünlüğü Sağlayan Yönetim**, Evrim Yayınevi, İstanbul
- Ergun T., 1981, **Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı**, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara
- Ertekin, Y., 1985, **Yönetim Kuramında Düşünce Akımları**, Todai Yayınları, Ankara
- Ertekin, Y., 1978, **Örgüt İklimi**, Todai Yayınları, Ankara
- Fındıkçı, İ., 2000, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul
- Fiore, D.J., 2004, **Introduction to Educational Administration: Standards, Theories and Practice**, Eye on Education, New York
- Gedikoğlu T., Şahin S., ve Büyükelbaşı., “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları”, **M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, s 74-75
- Gorton, R.A., 1987, **School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies, and Simulations**, C. Brown Publisher, Washington
- Gökmen, C., 2005, “**Genel Liselerde Örgüt İkliminin Belirlemesi**”, YTÜ Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Gümüşeli, A.İ., 1994, **İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetim Biçimleri**, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Gürçay, C. Ve Tozkoparan G., 1996, “Örgüt Kültürü ve İklim”, **A.Ü. Açık Öğretim Dergisi**, s 74
- Glickman, C. D., 1992, “The essence of school renewal: The prose has begun”, **Educational Leadership**, pp 24-27
- Haire, M., 1959, **Modern Organization Theory : A symposium of the Foundation for Research on Human Behavior**, John Wiley and Sons, New York

Hallinger, P, Beckman L. And Davis K., 1989, What Makes a Difference? School Context. Principal Leadership and Student Achievement, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, pp 1-10

Halpin, A. And Croft D.B., 1969, **Elementary School Administration Readings**, WM.C. Brown Company Publishers

Halpin, A.W. , Croft D.B., 1963, **The Organizational Climate of Schools**, University of Chicago

Hanna J. W., 1998, "School Climate: Changing fear to fun", **Contemporary Education**, pp 83

Hargreaves, D., 1998, **School Culture**, Paul Chapman Publishing, London

Hellriegel, D. And Slocum, J. and Woodman, R., 1998, **Organizational Behaviour**, International Thomson Publishing, London

Hernandez, T.J. And Seem S.R., 2004, "A safe school climate: A systemic approach and the school counselor", **Professional School Counseling**, 7(4), 256-262

Hicks, H. G. And Gullett C.R., 1981, **Organizasyonlar: Teori ve Davranış** (Çev., B.Baykal), İstanbul

Hoy, K.W. And Miskel, G.C., 2005, **Educational Administration Theory, Research and Practice**, McGraw-Hill International Edition, New York

Hoy, W. K. And Miskel, C. G., 1996, **Educational Administration**, McGraw-Hill Inc, New York

Hoy, W. K, Tarter, C. J. And Kottkamp, R. B., 1991, **Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate**, Sage, Newbury Park

http://www.coe.ohiostate.edu/whoy/on_line%20books_4.htm#0, Erişim: 2006

<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/okulyon/unite4.doc>, Erişim: 2006

Johnson, B. L. And Fauske, K. S., 2000, Principals and the political economy of environmental enactment, **Educational Administration Quarterly**, pp 707-706

İlgar, L., 1996, **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, Beta Basım Yayım, İstanbul

İpek. C., 1999, **Resmi ve liseler ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen öğrenci ilişkisi**, A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Karcıoğlu, F., 2005, Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi
<http://www.basakekonomi.com/arastirma-orgut-kulturu.htm>.

- Karip, E., ve Köksal, K., “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, (18), 193-207
- Kavak, Y., ve Burgaz B., 1994, **Eğitim Ekonomisi (Seçilmiş Yazılar)**, Pegem Personel Geliştirme Merkezi Yayınları, Ankara
- Kavrakoğlu, İ., 1992, **Toplam Kalite Yönetimi**, Kalder Yayınları, İstanbul
- Kaya, Y., 1999, **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Bilim Yayınları, Ankara
- Kızılcılık, S. ve Ergen Y., 1996, **Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü**, Saran Kitabevleri, İzmir
- Kongar, E., 1972, **Toplumsal Değişme**, Bilgi Yayınevi, Ankara
- Konuk, E., 2005, **Kurum Kültürü ve Değişim Yönetimi**, 13. Ulusal İnsan Yönetimi Kongresi, İstanbul
- Lee G.Bolman and Terence E.D., 1988, **Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations**, Jossey-Bass Publishers, London
- Martin, J., 2002, **Organizational Culture: Mapping the Terrain**, Sage Publications, Thousand Oaks
- Maxwell, T.W. And Thomas, A.R., 1991, “**School Climate and School Culture**”, Journal of Aducational administration, No: 2
- Moran, E.T. And Vokwein, J.F., 1992, “The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate”, **Humman Relations**, (1) p 45
- Morgan, G., 1998, **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor** (çev., G., Bulut), Mess Yayınları, İstanbul
- Nelson, D.L. And Campbell, J.Q.,1997, **Organizational Behavior**,West Pubishing Company,
- Okay, A., 2003, **Kurum Kimliği**, Mediacat Kitapları Medya Hizmetleri, Ankara
- Onaran, O., 1971, **Örgütlerde Karar Verme**, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara
- Owens, G. R., 1991, **Organizational Behavior in Education**, Prentice Hall, New Jersey
- Owens, G. R., 2004, **Organizational Behavior in Education**, Pearson Education
- Özalp, E. ve Kirel. Ç., 2000, **Örgütsel Davranış**, A.Ü. Yayınları, Eskişehir
- Özden, Y., 2004, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem Yayınları, Ankara

- Özsoy, E., 2005, **Örgüt Geliştirmede Örgüt Kültürünün Önemi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Özkamalı, M., 2006, “Okul çağı Çocuğunun Psiko-sosyal-bedensel Gelişim özellikleri ve Öğretmenlik Sanatı”, <http://www.rehberlikportali.com/Yazi.asp?ID=339>
- Pakdanel, C., 1995, “Örgütsel İklim ve İş Doyumu”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, (20), 29-33
- Pasi J.R., 2001, “A climate for achievement”, **Principal Leadership**, pp 17-20
- Pehlivan, İ., 2001, **Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik**, Pegem A, Ankara
- Peker, Ö., 1978, “Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Peters, S. M., 2000, **The Situational Leadership**, Harcourt Brace Jovanovich Publishers, New York
- Peterson, K. D. And Deal, T.E., 1998, “How leaders influence the culture of schools”, **Educational Leadership**, pp 28-30
- Polatoğlu, A., 1984, “Örgüt Kuramları ve İletişim”, Todaie, Ankara
- Poole, M.S., 1985, **Communication and Organizational Climate: Review, Critique, and a New Perspective**, Sage Publications, London
- Rafferty, T.J., 2003., “School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools”, **American Secondary Education**, pp 49-50
- Rentsch, J. R., 1990, “Climate and culture: Interaction and qualitative differences in organizational meanings”, **Journal of Applied Psychology**, pp 668-669
- Riehl, C. And Sipple, J. W., 1996, “Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments and teacher commitment”, **American Educational Research Journal**, pp 873-874
- Robbins, S. P., 1998, **Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications**, Prentice Hall Inc, New Jersey
- Rosenholtz, S. And C. Simpson., 1990, "Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers Commitment", **Sociology of Education**, pp 241-242
- Rosenholtz, S. J., 1985, “Effective schools: Interpreting the evidence”, **American Journal of Education**, pp 352-353
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz M., 1998, **Örgütsel Psikoloji**, Alfa Yayın, İstanbul
- Sabuncuoğlu, Z., 2000, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Ezgi Kitapevi, Bursa

Schneider, B. and Bowen D., 2000, **Handbook of Organizational Culture And Climate**, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks

Scheidler, K., 1994, "Changing Teacher Thinking in School Restructuring: A View From the Trenches", **Journal of Education**, pp 176-177

Smey-Richman, B., 1991, **School Climate and Restructuring for Low-Achieving Students**, Research for Better Schools, Philadelphia

Sweney, J., 1992, "Research Synthesis on Effective School Leadership", **Educational Leadership**, pp 9-16

Sweetland, S. And Hoy, W., 2000, "School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools", **Educational Administration Quarterly**, pp 703-704

Şirin, H., 2001, **Bireysel ve Örgütsel Bellek**, Kuram ve Uygulamada EğitimYönetimi Dergisi, (21), 83-96

Şişman, M., 2002, **Örgütler ve Kültürler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Şişman, M., 1994, **Örgüt kültürü**, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir

Taş, H., 1995, **Yaratıcı Örgüt Kültürü ve Yönetim**, İnönü Üniversitesi Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Malatya

Taylor, D. L. And Tashakkori, A., 1994, "**Predicting teachers' job satisfaction and sense of efficacy using school climate and participatory decision making**", Paper presented at the meetings of the Southwest Educational Research Association, San Antonio

Taylor, P., 1994, "Leadership in Education: A Review of the Literature", **Emergency Librarian**, pp 9-10

Taymaz, H., 2003, **Okul Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara

Terzi, A.R., 2000, **Örgüt Kültürü**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Trice, H.M. And Beyer J.M., 1993, **The Cultures Of Work Organizations**, Prentice Hall Inc, New Jersey

Unutkan, G.A., 1995, **İşletmelerin Yönetimi Ve Örgüt Kültürü**, Türkmen Kitabevi, Ankara

Üçok, T., 1989, **Organizasyon Kültürünün Oluşumu**, D. E. Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, (1-2)

Varış, F., 1994, **Eğitim Bilimlerine Giriş**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara

- Varol M., 1993, **Örgüt Sosyolojisine Giriş**, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara
- Varol, M., 1989, "Örgüt Kültürü ve Örgüt iklimi", **A.Ü. Siyasal Bilgiler Fak. Dergisi**, (44) s 203
- Warner, M. And Sorge A., 1997, **Organizational Culture**, Thomson Business Pres, USA
- Webb, L. D. And Norton, M. S., 1999, **Human Resources Administration: Personnel Issues and Needs in Education**, Prentice Hall, New Jersey
- Wilson, D., 2004, "The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization", **The Journal of School Health Kent**, pp 293-294
- Wood, G. H., 1992, **Schools That Work**, Dutton Book, New York
- Woods, P., 1990, **Teacher Skills and Strategies**, The Falmer Press, London
- Yamak, O., 1996, "Değişim Çağında Şirket Kültürü", **M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, İstanbul

ÖZGEÇMİŞ
Abdullah TOK

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi	02.05.1977
Doğum Yeri	İstanbul
Medeni Durumu	Bekar

Eğitim:

Lise	1991-1994	Nevzat Ayaz Lisesi
Lisans	1997-2002	Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fak., Matematik Bölümü

Çalıştığı Kurumlar

2004 - 2006 - Devam ediyor MEB Zehra Ülker İlköğretim Okulu Matematik Öğretmeni
2002 – 2004 MEB Akyazı-Paris İlköğretim Okulu Matematik Öğretmeni