

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE
OKUL İKLİMİ İLİŞKİSİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SAMET VARLI

DANIŞMAN:
YRD. DOÇ.DR. M.ALİ HAMEDOĞLU

HAZİRAN 2015

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE
OKUL İKLİMİ İLİŞKİSİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SAMET VARLI**

**DANIŞMAN:
YRD. DOÇ.DR. M.ALİ HAMEDOĞLU**

HAZİRAN 2015

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Samet VARLI

30.06.2015

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi İlişkisi (Sakarya İli Örneği)' başlıklı yüksek lisans tezi, Eğitim Yönetimi/Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim/Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.


Jüri Başkanı: Doç. Dr. Mübin KIYICI


Üye: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI


Üye: Yrd. Doç. Dr. M. Ali HAMEDOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

03./7./2015


Doç. Dr. H. İbrahim SAĞLAM
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Gelişmiş ülkelerde etkili ve başarılı okullar üzerinde yapılan birçok araştırma ve çalışmalarda okul yöneticilerinin liderliği ön plana çıkmaktadır. Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen yeniliklerin başarılı olmasında okul yöneticilerine çok sayıda görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okul iklimi, okulların bireysel kişiliğini yansıtır. Bir okulun etkili olabilmesi, öğrenme ve öğretmeyi teşvik edecek pozitif bir öğrenme iklimine sahip olmasına bağlıdır. Okul iklimi, okuldaki eğitim faaliyetlerini etkileyen öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu normları ve tutumları ifade eder. Öğretmen ve öğrencilere ilişkin beklentilerin ortaya konarak olumlu okul ikliminin oluşturulması, okul yöneticilerinin gerçekleştirmesi beklenen liderlik davranışları arasında yer alır. Bu çalışmada ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile görev yaptıkları okulun iklimi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amaçlanmıştır.

Yüksek lisans öğrenimim süresince çalışmalarına yön veren, yol gösteren, katkıda bulunan ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarıma; araştırma sürecim boyunca göstermiş olduğu her türlü desteğin yanında akademik tecrübesini ve bilgisini benimle paylaştığı için danışmanım Yrd. Doç. Dr. M. Ali HAMEDOĞLU'na, desteğini ve sevgisini benden hiç eksik etmeyen sevgili eşim Aslı Ceylan VARLI'ya ve kızım Zeynep Naz'a, çalışmamın gerçekleşmesine görüşleriyle katkı sağlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Samet VARLI
30.06.2015

ÖZET

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE OKUL İKLİMİ İLİŞKİSİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

Varlı, Samet

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. M. Ali HAMEDOĞLU

Haziran,2015, xii+104 sayfa.

Bu araştırma ilkököl müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik davranışlarının okullardaki okul iklimine etkisini araştırmaya yöneliktir. Liderlik davranışlarına ait olan araştırmalar sınırlı olmakla beraber, yapılan araştırmalar eğitim kurumları dışındaki kurumlarda yapılmıştır. Bu araştırma, bu alanda yapılan çalışmalara yeni bir bakış açısı kazandırmak ve var olan boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu kapsamda, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Sakarya ili kapsamındaki ilkökullerde görev yapan 442 sınıf öğretmeni araştırma örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği ve Okul İklimini Betimleme Ölçeği kullanılarak öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırma “ilişkisel tarama” modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, SPSS 20.00 paket programı ile analiz edilmiş ,aritmetik ortalama, yüzde değerleri belirlenmiş ve anlamlılık testi t-test, varyans ve tukeyb analizleri, korelasyon analizi yapılmıştır.

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri en çok ‘demokratik lider davranışı’ göstermektedirler. Öğretmen algılarına göre okul ikliminin destekleyicilik ve samimilik alt boyutları yüksek, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik alt boyutları düşüktür. Bu bulgulara göre, ilkökullerde iklim tiplerinden ‘açık iklim’ hakim olduğu saptanmıştır. Okul müdürleri demokratik davranış gösterdiklerinde okulda açık bir iklimin, otokratik ve serbesti tanıyan lider davranışları gösterdiklerinde ise okulda kapalı ve ilgisiz bir okul iklimi görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik davranışları, Demokratik liderlik, Otokratik liderlik, Serbesti tanıyan liderlik, Okul iklimi.

ABSTRACT

COMPARISON OF THE ELEMANTARY SCHOOLS PRINCIPALS' LEADERSHIP BEHAVIOUR AND SCHOOL CLIMATE (SAKARYA PROVINCE)

Varlı, Samet

Varlı, Samet Master Thesis, Department of Educational Sciences, Department of
Education Management and Supervision

Advisor: Asst. Prof. Dr. M. Ali HAMEDOĞLU

June,2015, xii+104 pages

This study showed that the leadership behaviors of school principals is to research the effects of school climate in schools. Although the limited research that belongs to the leadership behavior, studies were conducted in institutions other than educational institutions. This study is to gain a new perspective on the work done in this area and aims to fill the existing gap.

In this study, 442 classroom teachers working in primary schools, 2014-2015 education term of Sakarya province was the subject of research. In the study, the Leadership Behavior Description Questionnaire and the school has been using the views of teachers on Climate Description Questionnaire. Research "relational" was carried out with the model. The data obtained in the study, was analyzed by SPSS 20.00 package program and analyze the process of arithmetic mean, percentage values are determined and significance test t-test, variance and tukeyb analysis was used to analyze the correlation relational analysis.

According to the opinions of the primary school teachers who are working in the perception most 'democratic leader behavior' exhibit. Teachers' perceptions of school climate supportive and sincerity dimensions according to high, restrictive dimensions and direction are low. Based on these findings, the primary climate types in the 'open climate "prevails. School principals of an open democratic climate in school when they show behavior, but when they show behavior that autocratic leaders and a school climate free disinterested in school was closed and concluded that visible.

Keywords: Leadership behavior, Democratic leadership, Autocratic leadership, Freely leadership, School climate.

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	ii
Jüri Üyesi İmza Sayfası.....	iii
Önsöz.....	iv
Özet.....	v
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	xi
1.Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.2 Alt Problemler.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sınırlılıklar.....	4
1.6 Tanımlar.....	4
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	5
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	5
2.1.1. Liderlik.....	5
2.1.1.1 Liderlik Kavramı.....	5
2.1.1.2. Liderlik ve Yönetici.....	6
2.1.1.3. Liderlik ve Güç.....	8
2.1.2. Liderlik Davranışları.....	9
2.1.2.1. Otokratik Liderlik.....	9
2.1.2.2. Demokratik Liderlik.....	9
2.1.2.3. Serbesti Tanıyan Liderlik.....	10
2.1.3. Liderlik Kuramları.....	11
2.1.3.1. Özellikler Kuramı.....	12

2.1.3.2. Davranışsal Liderlik Kuramları.....	13
2.1.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları.....	13
2.1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları.....	14
2.1.3.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Izgarası Yaklaşımı.....	15
2.1.3.2.4. McGregor'un X ve Y Kuramları.....	16
2.1.3.2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli.....	17
2.1.3.3. Durumsal Liderlik Kuramları.....	18
2.1.3.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Yaklaşımı.....	19
2.1.3.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımları.....	20
2.1.3.3.3 Yol-Amaç Kuramı.....	20
2.1.4 Liderlikte Yeni Yaklaşımlar.....	22
2.1.4.1. Transformasyonel Liderlik.....	22
2.1.4.2. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik.....	24
2.1.4.3. Karizmatik Liderlik.....	25
2.1.4.4. Öğretimsel Liderlik.....	26
2.1.5. Örgütsel İklim.....	28
2.1.5.1. Örgütsel İklim ve Örgütsel Kültür.....	34
2.1.5.2. Örgütsel İklimin Boyutları.....	35
2.1.5.3. Örgütsel İklim Tipleri.....	37
2.1.5.3.1. Açık İklim.....	37
2.1.5.3.2. İlgili İklim.....	38
2.1.5.3.3. İlgisiz İklim.....	38
2.1.5.3.4. Kapalı İklim.....	39
2.1.6. Okul İklimi.....	40
2.1.7. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İklimi.....	45
2.2 İlgili Araştırmalar.....	47

2.2.1. Liderlik ve Okul İklimi Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	47
2.2.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
2.2.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	49
2.3 Alanyazın Taramasının Sonucu.....	51
3. Bölüm, Yöntem.....	52
3.1 Araştırma Modeli.....	52
3.2 Araştırmanın Örneklemi.....	52
3.2.1. Evren ve Örneklem.....	52
3.3 Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	53
3.3.2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği.....	53
3.3.3. Okul İklimi Betimleme Ölçeği.....	54
3.4 Verilerin Toplanması.....	55
3.5 Verilerin Analizi.....	56
4.Bölüm, Bulgular ve Yorum.....	59
4.1 Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	59
4.1.1.İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	59
4.1.2.İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	65
4.1.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	66
4.1.2.2.Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	67
4.1.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	69

4.1.2.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	71
4.1.3. Okul İklimine İlişkin Bulgular.....	73
4.1.4. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	79
4.1.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okulun Öğrenme İklimi Algıları.....	79
4.1.4.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları.....	80
4.1.4.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları.....	82
4.1.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları.....	84
4.1.5. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışı ile Okul İkliminin Karşılaştırılması.....	86
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	90
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	90
5.1.1. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.2. Okul İklimine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.3. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	91
5.2 Öneriler.....	91
Kaynakça.....	93
Ek-1 Anket Formu:.....	100
Ek-2 İzin Formu:.....	103
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi.....	104

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları Tablosu.....	52
Tablo 2. Liderlik Davranışı Betimleme Ölçeği.....	54
Tablo 3. Okul İklimi Betimleme Ölçeği.....	54
Tablo 4. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Puanları.....	59
Tablo 5. Otokratik Lider Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	61
Tablo 6. Demokratik Lider Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	62
Tablo 7. Serbesti Tanıyan Lider Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	64
Tablo 8. Cinsiyete Göre İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimleri	66
Tablo9.Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimleri.....	68
Tablo10. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimleri.....	69
Tablo 11. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimleri.....	71
Tablo 12. Okul İklimi Puanları.....	73
Tablo 13. Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	73
Tablo 14. Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	75
Tablo15. Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	76
Tablo 16. Okul İkliminin Samimilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 17. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları.....	79

Tablo 18. Yaşa Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algıları.....	80
Tablo 19. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algıları...	83
Tablo 20. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algıları....	84
Tablo 21. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimleri ve Okul İkliminin Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87

BÖLÜM I

GİRİŞ

Davranışçı yaklaşımların doğuşuyla birlikte, yönetim bilimi konuları arasında sayılmaya başlanan liderlik konusu, eğitim yönetiminde, özellikle sistemci görüşlerden sonra giderek önem kazanmış ve eğitim yöneticisinin, liderlik rolü oynadığı zaman başarılı olabileceği ileri sürülmüştür. Çağdaş yönetim anlayışı ile de eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğitim yöneticisi gerçekten etkili olmak istiyorsa grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır. Lider, grubunu koordine eden, işlerini plânlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Liderin ana amacı, belirli görevlerin başarıyla yerine getirilmesini sağlamaktır. O halde eğitim yöneticisi konumundaki kişiler de bulunduğu eğitim kurumunu en verimli, en ussal bir biçimde işler duruma getirebilmek için, aynı zamanda lider olmak zorundadır (Kaya, 1999: 138-139).

Günümüz modern yönetim anlayışında “yönetici” kavramı yerine “lider” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Modern yönetim anlayışında, rutin işlerin ötesine gidemeyen klasik yöneticiler yerine, organize olmuş bir grubun davranışlarını etkileyerek, amaca ulaşılmasını sağlayan liderler ön plana çıkmaktadır. Son yıllarda ekonomik, sosyal, toplumsal alanlarda görülen önemli değişme ve gelişmeler, okulların yapı ve işleyişini etkileyerek, okulları yönetecek müdürlerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır. Buna göre insan ilişkilerinin yoğun olduğu eğitim kurumlarını dinamik bir hale getiren, okuldaki tüm bireyleri ortak amaç etrafında toplayabilen ve ortak hedefler doğrultusunda güdülenmiş grubun davranışlarını etkileyerek, amaca ulaşılmasını sağlayan okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları

buldukları okulu tüm boyutlarıyla etkilemektedir (Gümüşeli, 2001:547).

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin çalışmaların geçmişi çok eski olmasa da, bu alanda son 20-30 yılda yapılan çalışmalarla çok önemli bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların ışığında okul yönetimi ve liderliği, artık kendisine özgü ilkeleri, kuralları ve uygulamaları olan bir bilim alanı olma yolunda hızla ilerlemektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda okul yöneticiliği ile ilgili yeterlik alanları ve liderlik davranışlarına ilişkin birçok tanımlama yapılmıştır. Ancak bu tanımlamalara rağmen yine de çağdaş okul müdürünün sahip olması gereken temel liderlik alanları konusunda tam bir görüş birliğine varıldığı söylenemez. Bununla birlikte, günümüzdeki hızlı sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümlerin etkisiyle okul müdürlüğünün geçmiş yıllara oranla daha karmaşık bir duruma geldiği, yeni koşulların okul müdürlerinin birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmalarını zorunlu hale getirdiği konusunda bilim adamları ve uygulamacılar arasında güçlü bir görüş birliği oluşmuştur (Gümüşeli, 2004).

Her toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmek, gelişmek, ilerlemek, bünyesinde oluşan sorunları çözebilmek ve refahını artırabilmek için birtakım kurumlara ihtiyaç duyar. İhtiyaçların ve sorunların çeşidine göre oluşan bu toplumsal kurumların kuruluş amaçlarını gerçekleştiren birimler örgütlerdir (Terzi, 2000:1). Toplumsal eğitim kurumu, toplumun üyeleri arasında oluşan eğitsel ilişkiler dokusudur. Toplumun yaşamasını sağlamak, bu kurumların varlık nedenidir. Eğitim kurumları ise kültürel değerlerin ve toplumsal kuralların toplumun üyelerince özümsemesini sağlar ve böylece ulusal birliğin sürdürülmesine yardımcı olur (Başaran, 2008: 20-21). Teorik ya da teknik bilgi, değer, sosyal rol veya davranış kalıplarının, okul kurumunun yaptığı gibi formal; yahut gazete, dergi, aile gibi vb. kurumların yaptığı gibi informal yöntemlerle insanlara aktarılması olarak tanımlanan eğitimin planlanıp programlandığı ve uygulandığı yerler eğitim kurumlarıdır ve eğitim kurumları içerisinde de en önemlisi okullardır (Demir ve Acar, 2002: 125). Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur. O halde sorun, liderlik özellikleri olan veya olacak yöneticilerin yetiştirilmesi ve iş başına getirilmesidir. Sadece yenileri yetiştirmek değil, işbaşındakileri de geliştirmek sorunun diğer bir yanıdır (Bursalıoğlu, 2005: 218). Eğitim sisteminin etkililiği şüphesiz okulun iyi yönetilmesine bağlıdır (Başaran, 2008: 139-140).

Örgütlerin amaçlarına ulaşmalarında yöneticiler biçimsel anlamda etkin iken, liderler doğal anlamda etkindir. Bir amaca doğru insanları peşinden sürükleyen kişi olarak tanımlanan lider, davranışlarında grubun kararını esas alırsa demokratik lider, kendi kararını esas alırsa otokratik lider adını almaktadır. Bazen okuldaki iş ve işleyişe karışmaz. Bazı durumlarda lider, otokratik davranması gerekirken bazı durumlarda da şartlar lideri demokratik davranışa yöneltebilir. Hangi durumda hangi liderlik modelinin doğru olarak kullanılacağına liderin etkinliği belirlemektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 203). Okul müdürü, bazı liderlik davranışlarıyla okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkide bulunmaktadır. Müdürün, okuldaki eğitim-öğretim sürecine doğrudan katılıp öğretimi yakından izlemesi, sınıfları ziyaret etmesi, denetlemesi ve değerlendirmesi, öğrencilerle birebir veya grup halinde karşılıklı etkileşimde bulunması doğrudan etkinliklere örnek olarak verilebilir ve bu durumlar da okulun çıktıları üzerinde etkili olabilir (Şişman, 2004: 35).

Okul iklimi, çalışanların davranışlarını etkileyen, okuldaki psikolojik ortamı yansıtan ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okullardaki örgüt ikliminin oluşturulmasında temel görev okul müdürlerine düşmektedir. Okul müdürü etkili bir okul kültürü ve örgüt iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul ikliminin gelişmesine katkıda bulunabilir (Çelik, 2005: 45).

Olumlu okul ikliminin oluşturulabilmesi için okul müdürlerinin birer lider olması ve liderlik davranışlarını da eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir. Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar, müdürlerin liderlik davranışlarının okul iklimini belirleyici en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Okul müdürleri demokratik lider davranışlarını gösterdikleri zaman okulda açık ve olumlu bir iklim, otokratik ve serbesiyetçi lider davranışı gösterdiklerinde kapalı, ilgisiz ve olumsuz bir iklim yaşanmaktadır. Bu da okul içi tüm dinamikleri etkilemektedir. Olumlu bir iklim okul başarısını artırırken, olumsuz bir okul iklimi başarının düşmesine neden olur. Bundan dolayı, ilkokul müdürlerinin liderlik rollerinin okul iklimi üzerine etkilerini belirleme çalışmaları büyük önem arz etmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi değişkenlerin, öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışları ve okul iklimi algılarını etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalara göre bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin otokratik davrandığını düşünmektedirler. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul iklimini daha açık ve samimi bulmaktadırlar. Yaşça büyük olan ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler okul müdürlerinin daha serbesiyetçi davrandıklarını, okul ikliminin ise diğer öğretmenlere göre daha samimi olduğunu düşünmektedirler. Yüksek lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenler okul müdürlerinin demokratik davrandığını ve okul ikliminin destekleyici olduğunu düşünmektedirler.

Bu araştırma, ilkokul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının okullardaki okul iklimine etkisini araştırmaya yöneliktir. Liderlik davranışlarına yönelik araştırmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte var olan araştırmalar da eğitim kurumları haricindeki kurumlarda yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırma, bu alanda yapılan diğer çalışmalara yeni bir boyut kazandıracaktır. Araştırma, farklı bir bakış açısı ortaya koyarak, var olan boşluğu da doldurmayı hedeflemektedir.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2 ALT PROBLEMLER

1. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları nedir?
2. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında;
 - Yaş,
 - Cinsiyet,
 - Mesleki kıdem,
 - Öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık var mıdır?
3. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul iklimi algıları nedir?
4. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algıları arasında;

- Yaş
- Cinsiyet
- Mesleki kıdem
- Öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık var mıdır?

5. İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, Sakarya ilinde görev yapan ilkokul müdürleri başta olmak üzere, Türk eğitim sisteminin temelini oluşturan ilkokulların müdürlerinin gösterdikleri liderlik rollerinin, okulun örgüt iklimini nasıl etkilediğinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. İlimiz ve ülkemiz ilkokullarının başarısı, müdürlerin göstermiş oldukları liderlik davranışlarına bağlıdır. Bugüne kadar yapılan yurt içi araştırmalar taranmış ve konu ile ilgili benzer az araştırmaya rastlanmıştır. Genellikle çalışmalar liderlik üzerine yoğunlaşmış durumdadır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda liderlik ile iş doyumu, örgüt sağlığı, sınıf yönetimi, çatışma yönetimi, örgüt kültürü, örgütsel tükenmişlik, karar verme stratejileri gibi konular karşılaştırılmıştır. Araştırmanın alandaki bu boşluğa sağlayacağı katkıdan dolayı önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, başta Sakarya ilindeki ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere, ayrıca ülkemizde öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlara farkındalık kazandırma ve veri sağlama açısından önemlidir.

1.4 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sakarya ili merkezindeki ve ilçelerindeki resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile sınırlıdır.
3. Araştırmada toplanan veriler 2014-2015 eğitim öğretim yılına ilişkindir.

1.5 TANIMLAR

Liderlik Davranış Biçimi: Liderin göstermiş olduğu davranış biçimleridir.

Okul İklimi: Okul iklimi, insanların bir okulun kalitesi ve okuldaki insanlar hakkında hissettikleri olarak tanımlanabilir (Kaplan ve Geoffroy, 1990).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, ilgili araştırmalar ve alan yazın taramasının sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1. Liderlik

2.1.1.1. Liderlik Kavramı

Çok eski zamanlardan beri insanlar üzerinde ilgi ve heyecan uyandıran bir kavram olan liderlik hakkında düşünüldüğünde genel olarak pek çok zafer kazanan, ordulara komutanlık eden, ulusların önemli olaylarını şekillendiren, belli bir dini yayan ya da kurumsal imparatorlukları yöneten kişiler akla gelmektedir (Kurtuluş, 2007: 3).

İnsanlar gruplar halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları için oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine ulaştıracak liderlere ihtiyaç vardır. İnsanları belirli hedeflere götürebilmek için bu hedeflere ulaşmada onların sağlayacakları kişisel arzu ve ihtiyaçlar ile çıkarların neler olduğunu takip etmek, daha sonra da bu insanları bir grup etrafında toplayarak güçlerini, cesaretlerini, arzu ve enerjilerini artırmak gerekir. Bunun için de her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yetenekleri gerekmektedir (Eren, 2007: 431).

Liderlik alanında 3000'den fazla ampirik araştırma yapılmış ve bu konuda çok çeşitli tanımlar yapılmıştır (Çelik, 2007: 1). Liderlik, formal olarak araştırılan fakat informal olarak tartışılan bir konudur (Luthans, 1992: 268). Araştırmacılar her durum, her iş ve herkes için bahsedilebilecek bir liderlik yerine duruma, yapılacak işe ve izleyenlere göre değişen bir liderlik üzerinde durmaktadırlar (Özden, 2008a: 90).

Liderlik belli bir grup içinde oluşur ve lider işlerini zorunlu olarak grup üyeleriyle ilişkili olarak yürütür. O halde liderlik, lider ile grup arasında bir etkileşim sürecidir (Aydın, 2008: 281). Bu noktadan hareketle liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır diye tanımlanabilir (Eren, 2007: 431).

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir. Güç ve etki bakımından formal liderler (örneğin okul yöneticileri), otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterirken informal liderler ise gösterdikleri liderlik davranışlarıyla grupta bütünleşen kişidir. Okul yöneticisinin öğretmenleri motive etmesi ve değerleriyle onları yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna getirebilir (Çelik, 2007:3).

Liderlik kavramı insan, etkileme ve amaç unsurlarını kapsamaktadır. Liderlik bir başkasının varlığında ortaya çıkan bir durumdur. Başka bir kişi, liderlik fonksiyonunu yerine getirmek için olmazsa olmaz bir koşuldur. Böylelikle lider, belirli bir amaç etrafında başkalarını birleştirerek ve onları etkileyerek bu amaçların gerçekleşmesini sağlayacaktır. Buradan da üç unsurun birbirleriyle karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğu sonucu çıkmaktadır (Kılıç, 2006: 6).

Liderlik üzerine yapılan tanımların birleştiği noktalar genelde aynıdır. Belli bir amacın olması, belli bir grup insanın olması ve bu grubu yönlendirebilecek bir liderin bulunması, ortak payda durumundaki kriterlerdir (Zel, 2001: 92).

2.1.1.2. Lider ve Yönetici

Liderlik etmek ve liderlik altında bulunmak ihtiyacı insanın doğal niteliğidir. Her grupta, örgütte ve toplumda liderlerin ve izleyicilerin bulunmasının nedeni de budur. Eğer bir kişi bir grubun görevlerini, amaçlarını ve hedeflerini anlamasına ve sağlamada yardımcı oluyorsa; bir grubun ihtiyaçlarını sağlamada yardımcı olup bu grubun sürekliliğini sağlıyorsa o kişi liderlik rolü oynuyor demektir (Kaya, 1999: 138, 140).

Yöneticiler, işlerin belli bir düzen içerisinde yürüdüğü ve geleceğin az çok kestirilebildiği zamanlarda, var olan durumu olduğu gibi koruma veya küçük değişikliklerle idare etmede etkilidirler. Ayrıca, insanların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri ortamlarda başarılı olurlar ve yapılması gerekenin ne olduğu bilindiğinde yöneticilik özellikleri yeterlidir. Fakat büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği, ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kaosun

yaşandığı, geleceğin kestirilemediği dönemlerde yeni bir yön tayin edecek liderlere ihtiyaç vardır. O halde lider, büyük değişimlerin ortaya çıkardığı yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları değerlendirip yeni açılımlar getirebilen kişidir. Lider, hedefleri tespit edip öncelikleri belirler ve bunun sonucunda standartları koyarak bunların takipçisi olur (Özden, 2008a: 89-90).

Liderlik ve yöneticilik, özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içermektedir (Erçetin, 2000: 14). Yönetici, başkaları adına çalışır, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcar, işleri planlar, uygular ve sonuçları denetler. Lider ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirler ve bu amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkiler ve davranışa yöneltir. Yönetici, başkalarının belirlediği amaçlara hizmet ederken, lider amaçları kendisi saptar. Yönetici çoğu kez başkaları tarafından göreve getirilir. Oysa lider, içinde bulunduğu gruptan doğar ve aynı grubu davranışa yöneltir. Lider ile yönetici arasındaki bir önemli farklılık da kullandıkları güçlerden kaynaklanır. Yönetici gücünü yasa, yönetmelik, tüzük gibi biçimsel yapıdan alırken, lider ise başkalarına iş yaptırma gücünü yasal yetkilerden değil, kişisel özelliklerden ve içinde bulunduğu şartlardan alır. Her yöneticinin liderlik yeteneklerine sahip olmayacağı ve yöneticilik rolüne sahip olmayan liderlerin de olabileceği söylenebilir. Fakat iyi bir yönetici olabilmek için aynı zamanda liderlik yeteneğine de sahip olunması gerektiği de açıktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 204-205). Liderin rolü, doğru olanı yapmak yani yapılması gerekenin ne olduğunu sormak, yöneticinin rolü ise işi doğru yapmak yani nasıl sorusuna cevap aramaktır (Özden, 2008a: 89).

Yönetici ile liderin en belirgin farkı, yöneticinin yönetsel gücünü yasalardan alması, liderin ise kendini izleyenlerden almasıdır. Yönetimde, yöneticinin yönettiği astları, liderlikte ise liderin kendini izleyenleri vardır. İzleyenlerini etkilemek ve izleyenlere güven vermek, liderin tek yönetsel erk kaynağıdır ve bu yönetsel erk izleyenlerce gönüllü olarak verilir. Böylece ortaya çıkan liderlik doğal liderliktir; bu erki kullanan kişi de doğal liderdir (Başaran, 2008: 197).

Lider ile yönetici arasındaki farklılıklar şu şekilde özetlenebilir (Çelik, 2007: 2-3):

- Lider, grup üyelerinin çoğu ya da tamamı tarafından izlenen kişidir ve atamayla gelmediği için hiyerarşik yapı içinde belli bir konumu yoktur. Tüm

yöneticiler ise lider değildir ve grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. İnfomal liderler iş gruplarının lideridir fakat bunlar yönetici değildir.

- Lider, izleyenlerin duygusal olarak da kabul ettiği kişidir. Zaleznik'e göre yönetici rasyonel kararlar veren ve sorun çözen kişidir. Lider ise izleyenlerin beklentilerini karşılar.
- Lider, izleyenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştiremediği zaman, lider ise izleyenlerin beklentilerini karşılamadığı zaman başarısız olur.
- Lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısı iken yönetici bu planların gerçekleşmesini sağlar. Tarih boyunca bu fark gözlenebilir. Ancak birkaç lider iyi yönetici olabilmiş, aynı şekilde birkaç iyi yönetici lider olabilmiştir. İkisini birleştirebilenler ise enderdir (Bursalıoğlu, 2005: 204).

2.1.1.3 Liderlik ve Güç

Liderin iyi anlaşılabilmesi için, liderin güç kaynakları analiz edilmelidir. Liderin sahip olduğu güç kaynakları beş grupta toplanabilir (Çelik, 2007: 4):

Yasal güç: Liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. İzleyenler, liderin örgüt içindeki konumuna göre, onun meşru gücüne itaat etmeye çalışırlar.

Ödül gücü: Lider, ödül gücünü kullanarak astlarının yeteneklerini değerlendirir. Kime ne kadar ödül verileceğine lider karar verir.

Zorlayıcı güç: Bu güç, ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Zorlayıcı gücü kullanan lider, astlarının olumsuz davranışlarını cezalandırarak kontrol etmeye çalışır.

Uzmanlık gücü: Bu güç, liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgiye bağlı olan gücünü yansıtır. Eğitim ve deneyim durumuna bağlı olarak lider bu gücünü kullanır.

Karizmatik güç: Karizmatik güç, liderin kişisel karizma, inanç ve düşüncelerinin oluşturduğu güçlü etkiye dayanır. Çok az liderde bulunan bir etkileme gücüdür. Atatürk, Gandhi ve Martin Luther King önemli karizmatik liderler olarak görülebilir.

2.1.2.Liderlik Davranışları

2.1.2.1. Otokratik Liderlik

Otokratik liderlik tarzı özellikle savaş, kriz gibi olağanüstü hallerde kararların daha çabuk verilmesine imkân sağlamakta ve bu nedenle örgütler tarafından kullanılmaktadır. Otokratik liderlik tarzının yararları, otokratik ve bürokratik toplumlardaki grup üyelerinin beklentilerine uygun olması, liderin bağımsız hareket edebilme inanç ve güvenini vererek daha etkin ve hızlı karar vermesi imkânı sağlaması ve tamamen resmi yapıyı temsil etmesidir. Liderin aşırı bencil davranarak yaratıcılığı azaltması, grup üyelerine söz hakkı vermeyip onların iş yapma isteklerini kaybettirerek tatminsizlik yaratması ve işletmede yabancılaşmanın ortaya çıkmasına neden olması bu tarzın sakıncalı taraflarıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 211).

Otokratik lider, astların iş tatminine önem veren ve kendisine güven duyulmasını isteyen babacan kişi rolündedir. Bu tip liderliğin başarısı, saygı ve bağlılık yaratacak kişilikte, güçlü ve akıllı olması ile mümkün olabilir. Astların tatmini, üstlerin iyi niyetine bağlıdır. Lider, genellikle tek başına karar verir ve astların liderliğe yetişmesi imkânı da azdır. İşler, liderin hep işin başında olmasıyla yürür, aksi halde yürümez (Mucuk, 2000: 182)

Otokratik liderler, astlarına ne yapılması gerektiğini söylerler ve onlardan soru sorulmasını beklemeden itaat etmelerini isterler. Ayrıca onları motive etmek için onları zorlamak, kontrol altında tutmak ve tehdit etmek gerektiğini düşünürler. Otokratik liderlerin güçlü tarafı kararlı olmaları, zayıf tarafı ise astlarını, mümkün olan en iyi performansı ortaya koymaları için güdülemedeki başarısızlıklarıdır (Thompson, 1998: 129).

Otokratik liderler güçlü bir yönelim sunmakla birlikte, zorlayıcı tarzdan farklı olarak, çalışanların bağlılığının kazanılması gerçeğini açıkça kabul eder (Çelik, 2007: 61).

2.1.2.2. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik tarzında, otokratik liderlikte olduğu gibi merkezde toplanan bir otorite yoktur. Demokratik liderler, astlarını etkilemek için kontrol etme taktikleri yerine uzmanlık ve ilgi gücünü kullanmayı yeğlerler. Kişilerin iç unsurlar ile motive olduklarına inandıklarından dolayı başarılı işleri takdir etme, kat ılımı sağlama, insana değer verme gibi davranışlarını gösterirler. Bu liderlik tarzında en belirgin özellik, faaliyetlerin lidersiz olarak gerçekleştirilebilmesidir. Ancak kararlar alınırken

liderin varlığı kaçınılmaz olmaktadır. Bu liderlik tarzının en önemli sakıncası ise karar sisteminden kaynaklanan zaman kaybıdır. Bu tarz liderler acil durumlarda başarılı olamamaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 211).

Demokratik liderler, astlarının ekserisi ne arzu ederse onu uygulamaya çalışırlar ve uyuma verimlilikten de çok değer verirler. Çalışanları yönlendirmek için detaylı açıklamalar yaparlar ve mantıki yaklaşım kullanırlar (Thompson, 1998: 129).

Demokratik liderlik tarzının en etkin yanının insanlara enformasyon paylaşımıyla motivasyon ve güç kazandırması olduğu söylenebilir (Susan ve Whiteley, 2007: 65). Yetenekli bir lider ne zaman demokratik, ne zaman otokratik olacağını bilmeli ve olabildiğince demokratik olmalıdır. İyi bilmelidir ki kendisi ile birlikte çalışanlar beşer unsurudur ve robot değildir (Taymaz, 2005: 54).

Demokratik okullar, eğitimcilerin demokrasiyi yaşama geçiren öğrenme fırsatları oluşturmaları ile ortaya çıkar. Demokratik yaşam şeklini öğrenmek için tasarlanan fırsatlar okul yaşamının dayandığı yapıya ve gelişime uygun olmalıdır. Ayrıca öğretim programı öğrencilere demokratik deneyimler sunmalıdır. Demokratik bir öğretim programı sadece yetişkinlerce neyin önemli olduğuna değil; aynı zamanda öğrencilerin kendileri ve dış dünya ile ilgili sorunlarına ve kaygılarına da yer vererek bilginin pasif alıcısı olmaktan çıkarır ve fikir üretme konusunda etkin bir rol üstlenmelerini sağlar (Kaya: 2008: 125-126).

2.1.2.3. Serbesti Tanıyan Liderlik

Örgüt politikalarının oluşturulmasında ve karar alınmasında lider katkısını en alt seviyede tutma eğilimindedir. Liderin, faaliyetlerin yönlendirilmesinde hiçbir çaba göstermediği görülür. Yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, üyeleri kendi kanaatlerine bırakan, her üyenin kendisine verilen kaynaklar çerçevesinde plan ve program yapmasına imkân veren liderlik tarzıdır (Mihçioğlu, 1998: 52).

Bu tarz liderlikte grupların lidere bağımlılığı az ancak grup üyeleri arasındaki çatışmalar yüksektir. Örgütsel ve kişisel doyum seviyesi düşüktür. İşin yapılması üyelere bırakıldığından dikkatsizlik ve acemilik yüzünden verim oldukça düşüktür (Ekici, 2006: 63).

Yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dâhilinde amaç, plan ve programlarını

yapmalarına imkân tanıyan davranış gösterirler. Bu tür liderliğin yararı, her üyenin bireysel eğilim ve harekete geçirmesinde görülür. Sakıncası ise liderin otorite kullanmasını ortadan kaldırdığından dolayı grup içinde anarşinin doğması ve herkesin dilediği amaçlara doğru yönelmelerine yol açar. Bireysel başarıların dışında grup başarıları önemli ölçüde azalır (Eren, 2001: 453).

Serbesti tanıyan liderlik, ellerindeki otoriteyi neredeyse hiç kullanmayan, astlarını kendi halinde bırakan ve tanınan kaynaklar doğrultusunda planlar hazırlamalarına olanak sunan bir liderlik tarzıdır. Liderin asıl görevi, izleyicilere malzeme veya kaynak sağlamak ya da konuyla ilgili sorunlarını çözmektir. Konusunda uzman olan, yüksek tecrübe ve bilgiye sahip izleyicilerin yeni düşünce üretebilmesi için son derece uygun olan bu tarz, kültür düzeyi düşük olan, sorumluluk duygusundan yoksun izleyicilerin yönlendirilmesinde son derece başarısız kalan bir liderlik anlayışıdır. Bu liderlik anlayışında lider sadece kendine yöneltilen konulara katılmaktadır (Güner, 2002: 17).

2.1.3.Liderlik Kuramları

Liderliği anlamaya ve betimlemeye çalışan çağdaş yaklaşımlar dört noktada açıklanmaktadır (Aydın, 2008: 296):

1. Liderlik, liderin grupla ilişkilerinde kullandıkları davranış biçimleri açısından ele alınabilir.
2. Lider davranışı için önemli noktalar, hangi ölçüde yönlendirici (otoriter), hangi ölçüde katılımcı (demokratik) olması gerektiğidir.
- 3.Tüm koşullarda uygulanabilecek en iyi ve evrensel tek bir liderlik biçimi yoktur. Durumsal özelliklerin ve koşulların değerlendirilmesi, bir lider davranış biçiminin seçilmesi açısından zorunludur.
- 4.Etkililik, bir liderlik biçiminin seçilmesinde en uygun ölçüttür. Hangi davranış ve liderlik biçimi, en üst düzeyde örgütsel etkililik yaratıp örgütün amacını en iyi gerçekleştiriyorsa, liderlik biçimi seçiminde ölçüt bu olmalıdır.
- 5.Liderlikle ilgili birçok kuramsal çalışmalar yapılmıştır. Bunlar üç başlık altında sınıflanabilir: Özellikler kuramı (M.Ö.450-1940'lı yıllar arası), davranışsal liderlik kuramları (1940-1960 yılları arası) ve durumsallık kuramları(1960'lardan günümüze kadar olan dönem).

2.1.3.1.Özellikler Kuramı

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin incelenmesiyle başlamıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel ve liderlik özellikleri araştırılarak, liderler için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Özellik kuramlarında başarılı ve başarısız olan liderlerin özellikleri karşılaştırılmış ve liderlerin belirgin özellikleri ortaya çıkarılmıştır (Çelik, 2007: 8).

Bu kuramda liderlikte liderin özelliklerine birinci planda önem verilmiş ve liderlerin entelektüel, duygusal, sosyal gibi kişisel özellikleri ile fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlikle ilgili olarak belirlenmeye çalışılan listede fiziksel özellikler olarak boy, kilo, yaş, güçlülük, sağlık durumu, yakışıklılık, fiziksel olgunluk belirtileri gibi faktörlerin önemi tartışılırken kişisel özellikler olarak da zekâ, hitabet yeteneği, bireylerarası ilişkiler ve haberleşme yeteneği, güven verme veya güvenilir olma, girişimcilik ve riski göze alma, cesaret ve kendine güven gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır (Eren, 2007: 437). Bu incelemeler sonucunda evrensel sayılabilecek niteliklerin bulunup bulunmadığı sorusuna cevap aranmıştır (Kurtuluş, 2007: 15).

Özellikler yaklaşımı zamanla daha gerçekçi bir temele dayandırılmıştır. Davranış ekolünün de etkisiyle araştırmacılar liderlik özelliklerinin öğrenme ve tecrübeyle de geliştirilebileceğini kabul etmeye başlamışlardır (Luthans, 1992: 274).

Grup üyeleri içinde yukarıda sıralanan özelliklere eksiksiz olarak sahip olanlar lider olmazken, etkili bir biçimde liderlik yapanların da bu özelliklere her zaman sahip olmadıkları görülmüştür (Ertürk,2000:156). Ayrıca kuramın, izleyenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, çeşitli özelliklerin görece önemini açıklayamaması ve durumsal faktörleri dikkate almaması, önemli sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu yüzden özellikler kuramın etkili lider davranışlarını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutlara yönlendirmiştir (Çelik, 2007: 9). Yapılan çalışmalar, hangi kişilik özelliklerinin liderlerde bulunduğu ya da hangi özelliklerin diğerlerinden daha önemli olduğu hususunda ortak bir fikir üretememiştir (Luthans, 1992: 275). Liderin özelliklerini ölçülebilecek şekilde tanımlamanın güçlüğü ve belirli bir özelliğin farklı şekillerde anlaşılması, bu kuram ile ilgili araştırmalarda karşılaşılan en önemli güçlüklerden birisi olmuştur (Koçel, 2001: 470).

2.1.3.2. Davranışsal Liderlik Kuramları

Liderlerin fiziksel ve kişilik özellikleri üzerinde yapılan çalışmalar tatmin edici sonuçlar vermeyince araştırmacılar, Ohio State Üniversitesi'nin yaptığı araştırmaların da etkisiyle, liderden çok yönetilen gruba dikkat çekmeye başlamışlardır. Bu yaklaşımda “liderin davranışları ile bu davranışlar grubu nasıl etkiler ve bu davranışlar, grubu oluşturan izleyenler tarafından nasıl etkilenir” konuları üzerinde durulmuştur (Luthans, 1992: 273).

Davranışsal liderlik kuramları, lider ve yöneticilerin gerçekte işte neler yaptığına bakmıştır. Liderlik sürecini açıklamaya çalışan bu kuramın ana fikri, liderleri başarılı ve etkin yapan hususun, liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğudur. Davranışsal liderlikte basit olarak, lider almak istediği bir şey için izleyicilerine istedikleri şeyleri vermektedir. Aralarındaki ilişki karşılıklı bağımlılığı içermektedir. İzleyicileri için liderlerinin isteklerini yerine getirmek çok önemlidir. Bunun yanında liderlerde sık sık izleyicilerinin beklentilerini karşılamak durumundadır. Bu konudaki ilk çalışmalar, yöneticilerin zamanlarını nasıl geçirdikleri üzerinde yoğunlaşmışken, sonraki yıllarda yönetsel faaliyetlerin içeriği incelenir olmuştur (Temen, 2002: 177; Kunhert ve Lewis, 1987)

Davranışsal liderlik kuramlarını oluşturan yaklaşımlar, Ohio State Üniversitesi ile Michigan Üniversitesi liderlik yaklaşımlarıdır (Koçel, 2001: 470).

2.1.3.2.1 Ohio State Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları

Bu yaklaşıma göre liderlerin iki davranış boyutu vardır. Bunlar kişiyi dikkate alma ve girişimcilik ruhu boyutlarıdır.

Kişiyi dikkate alan liderler, üyelerle arkadaşça ilişkiler kurarak onlara samimi ve dostça yaklaşmakta, saygı ve güven uyandırmaktadır (Eren, 2007: 438). Bu liderler izleyenlerin rahatına, düşüncesine, konumuna ve iş doyumuna ilgi göstererek izleyenlerin sorunlarını çözmeye çalışır. İlişki yönelimli liderlikte, lider ile izleyenler arasında yüksek düzeyde bir psikolojik yakınlık vardır (Çelik, 2007: 12). Kısaca liderin, davranışlarında izleyicilerine ağırlık vermesini ifade etmektedir (Koçel, 2001: 470).

Girişimcilik ruhu yüksek olan liderler ise işi etkili bir biçimde planlayıp organize ederek, üyeler arasında olumlu ilişkiler kurmakta, haberleşmeyi kolaylaştırmakta ve iş'te başarı gösterme ihtimalini artırmaktadır (Eren, 2007: 438). Başka bir deyişle,

liderin davranışlarında işe ve işin tamamlanmasına verdiği ağırlığı göstermektedir (Koçel, 2001: 470). Bu liderlik davranışını gösteren liderler, özellikle izleyenlerin görevlerini yerine getirerek belirlenen performans standartlarının devam ettirilmesine ve tek biçim kurallara uymaya önem verirler (Çelik, 2007: 12).

Ohio State araştırmalarında tanımlanan iki liderlik boyutuna dayalı olarak gösterilen dört işlevsel liderlik biçemi aşağıda verilmiştir (Erçetin, 2000: 33):

2.1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları

Liderlik konusunda Michigan Üniversitesi'nin yaptığı araştırmalarla, Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalar aynı döneme rastlamıştır.

Bu çalışmada liderlik davranışları, lider ve üyeler arasındaki yetki ilişkileri bakımından incelenmiştir. Liderin başarısını, yetkiyi kullanma konusunda astları ile geliştirmiş olduğu davranış türü belirlemektedir. Bu davranışı belirleyen faktörler, liderin yönetim felsefesi, astların kişiliği ve alanlarında uzman olmaları, yönetimin icra edildiği ortam koşullarıdır (Eren, 2007: 439). Ayrıca bu çalışmalarda verimlilik, iş doyumu, personel devir hızı, devamsızlık, şikâyetler, maliyet ve güdülenme gibi kriterler kullanılmıştır (Koçel, 2001: 472).

Likert'in yönetiminde gerçekleştirilen bu araştırmaların amacı, grubun performansını ve güvenliğini artırmakta en etkili liderlik davranışını belirlemek olmuştur. Sonuç olarak iş ve birey merkezli olmak üzere iki temel liderlik davranışı tanımlanmıştır (Erçetin, 2000: 33-34):

- İş merkezli liderlik davranışında, liderin daha çok izleyenlerin yaptığı işe ve işin başarılmasına yoğunlaşmıştır. Bu nedenle iş merkezli lider davranışı yakın denetim, iş performansının değerlendirilmesi, makam ve ceza gücünün göstergesi olan eylemleri ifade etmektedir.
- Birey merkezli liderlik davranışında, lider izleyenleriyle "insan" olarak ilgilenir ve onların gereksinimlerini, kişisel gelişimlerini, refahlarını sağlayacak davranışları tercih eder.

Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi liderlik yaklaşımlarına kullanılan kavramların basit olması ve genellemelere gidilmesinden, kullanılan yöntemlerin geçerliliğine kadar birçok noktadan eleştiriler yapılmıştır (Koçel, 2001:473). Bu iki araştırmanın sonuçları şu şekilde değerlendirilebilir (Erçetin, 2000: 35):

İki önemli araştırmada, iki temel liderlik davranışı olarak yapıyı kurma / iş merkezli davranış ile anlayış gösterme/birey merkezli davranış şeklinde tanımlanmıştır. Oysa liderlik davranışları sadece iki boyutlu olarak sınırlandırılmayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur.

Bu iki araştırmada da evrensel olarak en etkili olduğu kabul edilebileceği düşünülen bir liderlik biçimi önerilmektedir. Oysa çağdaş toplumlar ve örgütler göz önüne alındığında böyle bir öneri pek de geçerli olmayabilir.

Her iki araştırmanın desenlenmesine ilişkin bir kısım tartışmalar söz konusudur. Bu tartışmalarda en çok değinilen nokta örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim vb. durumsal değişkenlerinin dikkate alınmamasıdır. Sonuçlar, bu sınırlılıklarla değerlendirilmelidir.

2.1.3.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Izgarası Yaklaşımı

Liderlik ızgarası yöneticilerin, insanlara verdiği önemle(düşey eksen), üretime veya işlerin tamamlanmasına verdiği önemi(yatay eksen) ilişkilendiren iki boyutlu bir matristen oluşur.

Liderlik ızgarası 5 temel liderlik tarzını yansıtır (Eren: 2007, 440):

Zayıf Yönetim: Lider, hem insan hem de üretim konusuna az önem vermektedir. Liderin, sıradan bir üyeden farkı yoktur. Çünkü ne işin gerektirdiği girişimi, planlamayı ve örgütlemeyi yapmakta, ne de üyelerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadır.

Otorite-Yoğun Yönetim: Lider, iş şartlarını iyi planlayıp düzenleyerek etkin bir şekilde çalışmakta fakat üyelerin istek ve ihtiyaçları ile düşük ölçüde ilgilenmektedir. Lider, ne pahasına olursa olsun üretim istemektedir.

“Orta Yol”cu Yönetim: Lider, işe yönelik ilgiyle yüksek moral arasında tatminkâr bir denge sağlamaya çalışır. Gereken yerde taviz verir. Yapılması gereken işleri de vasat ölçüde planlar.

“Av Kulübü” Yönetimi: Lider, rahat ve arkadaşça bir hava yaratarak üyelerin istek ve ihtiyaçlarını azami ölçüde dikkate alır. Çalışanlarla fikir birliği sağlamak için çaba harcar. Fakat işle ilgili girişim, planlama ve örgütleme zayıf düzeydedir. Çıktıya pek önem vermez.

Takım Yönetimi: Lider, işi başarmak için istekli kişileri, grubun amaçlarını ve

ihtiyaçlarını da dikkate alarak harekete geçirecek plan ve organizasyonları yapar. İşe ve insana dönüklük en üst düzeydedir. Liderin, karşılıklı güven, saygı ve dayanışma konusundaki beklentileri yüksektir.

Blake ve Mouton'un kuramı, okul örgütleri açısından ele alındığında hem öğretmene hem de okulun örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesine en üst düzeyde önem veren liderlik davranışının daha etkili olabileceği düşünülebilir. Okulda insan ilişkileri her zaman için önemli görülmekle birlikte, okulun bürokratik bir kurum olduğu da unutulmamalıdır. Okulun örgütsel amaçlarını ikinci plana iten bir okul yöneticisinin, etkili bir eğitimsel liderlik davranışı sergilemesi beklenemez. Ayrıca, öğretmene ilgiyi minimum düzeyde tutan okul yöneticisinin de etkili bir eğitimsel lider olma şansı ise hiç yoktur (Çelik, 2007: 16).

2.1.3.2.4. McGregor'un X ve Y Kuramları

McGregor, geleneksel yönetimi simgeleyen X kuramı ile örgütsel bütünleşmeyi yansıtan Y ilişkileri ve yönetim anlayışı bakımından birbirine karşıt iki görüşü incelemiştir. Önce geleneksel görüşün temel çizgilerini X kuramında toplamış daha sonra bu görüşleri eleştirerek Y kuramının temel ilkelerini benimsemiştir (Mucuk, 2000: 18).

X kuramının başlıca varsayımları şunlardır (Mucuk, 2000: 18):

- Ortalama bir insan çalışmayı sevmez, tembeldir ve imkân bulursa işten kaçır.
- Çalışanların çoğunun işinde gereken emeği harcaması ve iyi çalışması için sıkı denetlenmesi, zorlanması, yöneltmesi ve ceza ile korkutulması gerekir.
- Ortalama bir insanın yükselme hırsı sınırlıdır; güven içinde olmayı, sorumluluk almamayı ve yönetilmeyi tercih eder.

Y kuramının başlıca varsayımları da şunlardır (Deniz ve Hasançebioğlu, 2003):

- Kişi için iş, oyun ve dinlenme kadar doğaldır.
- Kişi doğuştan tembel değildir, onu bu hale getiren tecrübeleridir.
- Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
- Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.

X kuramının varsayımını benimseyen yöneticiler daha çok otoriter ve müdahaleci bir davranış gösterirken; Y teorisi inancına sahip yöneticiler daha çok demokratik ve katılımcı bir davranış göstermektedir (Koçel, 2001: 475).

X kuramı, endüstriyel işletmelerde ilgi çeken insan davranışlarını açıklar ve insanı pasif, bencil ve tutucu bir varlık olarak betimler. Bu yaklaşımında insanın özendirilmesi bu da olası değilse sıkı bir denetim ve iş disiplini içinde çalıştırılması önerilir. Y kuramı, X kuramının tam karşıtı olarak belirlenmiş olup, insan bu kez sorumlu ve olgun davranışlar kazanmaya yatkın varlık olarak betimlenmiştir. Bu kuram belirli bir yönetim stratejisi ve davranış model, oluştururken, bireyi X kuramından farklı olarak dinamik, yaratıcı, ileriye dönük kişiliklere sahip varlık olarak tanımlar. X kuramının çalışanları suçlamasına karşılık Y kuramı işteki verimsiz çalışmanın sorumlusu ve suçlusu olarak yöneticileri gösterir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 24, 26).

2.1.3.2.5 Likert'in Sistem 4 Modeli

Likert tarafından Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirilmiştir.

Likert örgütlerin yapısını sınıflandırabilmek için bazı spesifik faktörlerden yararlanmıştır. Bunlar (Duncan, 1983: 241):

- *liderlik süreci,
- *motivasyonel kuvvetler,
- * iletişim süreci,
- * lider ve izleyici arasındaki karşılıklı etkileşim süreci,
- * karar verme süreci,
- *amaç belirleme süreci,
- *kontrol sürecini içermektedir.

Örgütün yapısını anlamayı aşağıdaki tabloda verilen kriterler kolaylaşmaktadır. Eğer bir örgütte liderlerle izleyiciler arasında güven yoksa, çalışanların motive edilmelerine yönelik programlar ihtiyaçları karşılamıyorsa, yukarıdan aşağı doğru bir iletişim süreci söz konusu ise, karar verme ve amaç belirleme sürecine astların katılımı az ve merkezi bir yapı mevcut ise bu örgüt sistem 1 olarak adlandırılabilir. Bunun tam tersi özelliklere sahip bir örgüt ise sistem 4 yapısına sahiptir. Sistem 4

yapısına sahip olan örgüt ise üç konsept üzerine kuruludur: Destekleyici ilişki, grup kararlarının kullanılması ve örgüt için yüksek performans hedeflerinin geliştirilmesi (Duncan, 1983: 242).

Sistem 1 yapısına sahip olan örgüt, yüksek derecede görev yönelimli ve otokratiktir (McGregor'un X Kuramı). Sistem 4 örgütü ise kişi yönelimli ve Y Kuramı'nın varsayımlarına sahiptir. Sistem 2 ve 3 ise bu ikisi arasında yer alır (Duncan, 1983: 242).

Bu modelde yönetici davranışları sistem 1 (istismarcı otokratik), sistem 2 (yardımsever otokratik), sistem 3 (katılımcı) ve sistem 4 (demokratik) olarak sınıflandırılmıştır (Şimşek, 1999: 178):

İstismarcı otokratik: Kimin ne zaman, nasıl iş yapacağına ve bütün kararları yöneticiler verir. Yöneticinin çalışanlara güveni az olup, başarısızlığı cezalandırırlar. “Dediğim gibi yapmazsan kovulursun” anlayışı hâkimdir.

Yardımsever otokratik: Kararı yine yöneticiler verir; ama astlar işleri yapmada, bir dereceye kadar esneklik ve özgürlüğe sahiptir.

Katılımcı: İşlerin nasıl başarılabacağı konusunda karar vermede astların oldukça geniş özgürlükleri vardır. Yöneticiler, amaçları saptamadan ve karar vermeden önce astlara danışırlar ve cezalardan çok ödüllendirmeye ağırlık verirler.

Demokratik: Likert'in önerdiği yönetim sistemi budur. Tüm çalışanlar amaçların belirlenmesi ve işe yönelik kararların verilmesine tam olarak katılırlar ve karar verme örgütsel gruplar yoluyla tüm örgütsel kademelere yayılır.

2.1.3.3.Durumsal Liderlik Kuramları

Liderlik sürecinin oluştuğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemesi, davranışsal kuramların zayıf tarafı olmuştur. Bu kuramlar hangi koşullarda işe ve kişiye yönelik davranışların etkin olacağını açıklamamıştır. Genellikle demokratik liderlik davranışının etkin olduğunu kabul etmiştir. Buna karşın durumsallık kuramları her iki davranış türünün de belirli koşullar altında aynı derecede etkin olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla durumsallık kuramları, belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu belirlemeye ve bu koşullara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya yönelmiştir (Koçel, 2001: 476-477).

Bu kuramda, liderin otoritesi, işin niteliği, nerede yapıldığı ve çalışanların yetenek ve motivasyonu, çevre etkileri ve etkileşim içinde olunan kişilerin rollerinin gerektirdikleri gibi duruma göre değişen faktörlerin üzerinde durulur. Ayrıca liderin davranışı bağımlı değişken olarak tutulur ve durumun davranışı nasıl etkilediği sorgulanır (Temen, 2002: 178).

2.1.3.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Yaklaşımı

Fiedler, örgütteki lider-üye ilişkileri, görev yapısının durumu ve liderin hiyerarşik mevkiinden aldığı biçimsel yetki ilişkilerinin çeşitli değişmelerinin liderin davranışları ve başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen bir model geliştirmiştir (Eren, 2007: 448).

Fiedler'e göre her durum için geçerli olabilecek bir liderlik tarzı yoktur. Çeşitli liderlik tarzları, içinde bulunulan duruma göre etkili olabilmektedir. Bu durumu belirleyecek faktörler ise şunlardır (Şimşek, 1999: 181):

Lider-ast ilişkileri: Liderin astlarca benimsenme derecesini gösterir. Bu ilişkiler arkadaşça-düşmanca, yumuşak-gerilimli ve destekleyici-tehdit edici biçimlerde olabilir.

Görevin Yapısı: Amaç, karar ve sorunlara çözümlerin açıkça belirlenip belirlenmediğini ifade eder.

Liderin makamının verdiği yetki: Liderin elindeki yetki, ödül ve cezalar üzerindeki etkisini belirtir.

Fiedler'in belirttiği bu üç ayrı değişkenin ilişkilendirilmesi sonucunda sekiz ayrı durum meydana gelmiştir. O halde, her durum için liderin göstereceği davranış biçimleri farklı olacaktır.

Liderlerin konum gücünün daha güçlü olması, görev yapısının belirlilik düzeyinin daha yüksek olması ve lider-izleyici ilişkisinin daha iyi olması, liderlik durumuna daha uygundur. Liderin konum gücünün, görev yapısının belirlilik düzeyinin zayıf olduğu ve lider-izleyici ilişkisinin kısmen zayıf olduğu durumlar liderlik durumu için uygun değildir (Duncan, 1983: 246).

Okul yöneticileri için bu kuramın uygulanmasıyla, sorun çözme sürecinde çok büyük güçlükler çıkabilir. Lider davranışının etkili eğitimsel çıktılar oluşturmaya yönelmesi,

ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi ve performans ölçütlerinin geliştirilmesi ile birlikte liderin etkililiği artırılabilir (Çelik, 2007: 22).

2.1.3.3.2 Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımları

Bu yaklaşım, Hersey ve Blanchard tarafından, Blake ve Mouton'un iki boyutlu liderlik kuramlarından esinlenerek geliştirilmiştir.

Kuram, astlar arasındaki farklılıkların göz önüne alınması suretiyle herhangi bir zamanda hangi liderlik davranışının etkin olacağını göstermeye çalışmaktadır (Barrow, 1977). Lider etkililiğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanması, kuramın temel varsayımıdır (Çelik, 2007: 28).

Kuram, değerlendirildiği zaman dört temel önerme üzerinde durulabilir (Hoy & Miskel, 1991: 295'den Akt. Çelik: 2007: 30):

1. (M1) görev yönelimli (Q1) liderlik biçimi, bir grup çok düşük bir olgunluk düzeyine sahip olduğunda daha etkili olmaktadır.
2. Grup, biraz düşük olgunluk düzeyine sahip olduğunda (M2) dinamik liderlik biçimi, (Q2) yüksek-görev ve yüksek-ilişki davranışı en etkili liderlik biçimi olmaktadır.
3. (M3) ilişki yönelimli liderlik biçimi, (Q3) yüksek-ilişki ve düşük-görev davranışı, grubun orta düzeyde bir olgunluğa sahip olması durumunda en etkili olmaktadır.
4. Grubun çok olgun olması durumunda (M4), yetki devredici liderlik biçimi, (Q4) düşük-ilişki ve düşük-görev davranışı en etkili liderlik biçimi olmaktadır.

Bu kuramda dikkat edilmesi gereken nokta, astların olgunluk düzeyleri ile ilgili durumsal değişkenliktir. Burada astların olgunluk düzeyleri ölçü olarak alınmaktadır. Fakat bu arada bireylerin olgunluk düzeylerinin ölçmek zordur ve şimdiye kadar yapılan çalışmalarda söz konusu durum test edilmemiştir. Ayrıca kuram, lider ile astlar arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek diğer durumsal değişkenleri göz ardı etmektedir (Barrow, 1977; Eren, 2007: 453).

2.1.3.3.3 Yol-Amaç Kuramı

House ve Mitchell tarafından geliştirilen bu kuramda liderin, izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durularak liderlerin, örgütsel amaçlara erişmek, iş tatminini

gerçekleştirmek ve izleyicileri güdülemek bakımından etkinlikleri olan kimseler olduğu düşüncesinden hareket edilmektedir (Eren, 2007: 455).

House, liderlik tarzını belirlemeye çalışırken Ohio Üniversitesi araştırmalarında elde edilen yapıyı harekete geçirme ve anlayış biçimlerini temel olarak almıştır (Schriesheim ve Glinow, 1977).

Bu kuramda dört tip liderlik davranışı olduğu ileri sürülmüştür. Bunlar (Şimşek, 1999: 180):

Emir verici: Liderin, neyi ne zaman yapacağını ifade eder. Astlar, karar vermeye katılmaz.

Destekleyici: Lider, astlarına arkadaşça yaklaşarak ilgi gösterir.

Katılımcı: Lider, astların önerilerini dikkate alarak onları karar vermeye katılmalarını ister.

Başarı Arayıcı: Liderin amaçları iddialıdır ve bu amaçların başarılmasında astlarına güven duyar.

Düşünürler, yaptıkları araştırmalarda, liderlerin örgütte iki önemli fonksiyona sahip olduklarını ileri sürmektedirler. Bunlardan birincisi, örgütsel amaçları belirleme ve hangi davranışların ödüllendirileceğini izleyicilere bildirme durumudur. İkincisi ise, arzulanmış davranışlar için izleyicileri destekleyip amaca ulaştırarak ödülleri arttırmaktır. O halde liderin davranışının izleyicilerce kabul edilmesi ancak bu davranışın tatmin edici olmasına veya ödüle götürme olasılığına bağlıdır (Eren, 2007: 455).

Yol-amaç kuramının öngördüğü dört liderlik davranışı biçiminden destekleyici ve katılımcı liderlik davranışının, eğitimsel liderlikte uygulanması daha kolaydır. Çünkü eğitim örgütleri eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla okullarda emredici liderlik davranışının etkili olması mümkün değildir. Okul yöneticisinin öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak yolları açması, kuram tarafından önemli görülmektedir. Okul yöneticisi, öğretimin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yolları açarak, öğretmenin güdülenmesini ve iş doyumunu arttıracaktır (Çelik, 2007: 19).

Okul yönetimi açısından durumsal liderlik davranışı daha çok ilişki yönelimli olmak zorundadır. Çünkü okullarda görev yapan öğretmenler, dört yıllık bir yükseköğretim

kurumundan mezun olmaktadır ve olgunluk düzeyleri yüksektir. Okul yöneticisi sadece öğretmenlerin yöneticisi değildir. Dolayısıyla okul yöneticisinin liderlik davranışı öğretmenlerin yanında eğitimci olmayan personel ve öğrencileri de etkilemektedir. Bu yüzden okul yöneticisinin öğrencilere yönelik göstereceği liderlik biçimi, öğretmenlerinkinden farklı olacaktır. Okul yöneticileri, zaman zaman görev yönelimli liderlik davranışlarını sergileyerek öğrencileri yönlendirebilir; ilişki yönelimli liderlik davranışlarıyla da öğrencilerin güdülenme düzeylerini yükseltebilir. Öğrencilerin birtakım istedik davranışları kazanmasında okul yöneticisinin liderliği büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler sürekli bir gelişim süreci içinde olduklarından, okul yöneticisinin öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun bir liderlik davranışı göstermesi gerekir (Çelik, 2007: 31-32).

2.1.4. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

2.1.4.1. Transformasyonel Liderlik

Günümüzde gittikçe artan rekabet koşullarında transformasyonel liderliğin çok önemli bir yeri vardır. Geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma yönelik bir liderlik tarzıdır. Vizyon sahibi olmayı ve kabul ettirmeyi öne sürer. Bu yaklaşımı uygulayan liderler kişilerin inançlarını, ihtiyaçlarını ve değer yargılarını değiştirip onların tüm kabiliyetlerini açığa çıkarır ve kendilerine güvenmelerini sağlar. Böylece ilham kaynağı olup onları motive ederler. Bu bir davranış şeklidir çok liderin ve takipçilerinin karşılıklı olarak birbirlerinin güdüleme seviyelerini yükseltmeye çalıştıkları bir süreçtir. Bu yaklaşıma göre liderlerin stratejik yönetim görevleri üç kademelidir. Bu kademeler (Çoroğlu, 2003: 152):

Değişim gereksiniminin fark edilmesi

Değişimi kurumsallaştırma

Ortak vizyon oluşturmaktır.

Lider, bu üç kademede doğru bilgiye sahip olursa örgüt için değişimi aktif kılabilir.

Kouzes ve Posner(1987), dönüşümcü liderliği, alışılmış örgütsel süreçlere meydan okuma, çalışanlar arasında paylaşılmış bir vizyon oluşturma, çalışanları bu vizyona uygun olarak harekete geçirme, onlara davranışlarıyla model oluşturma ve astların başarılarının ödüllendirilmesi suretiyle teşvik edilmeleri şeklinde tanımlamıştır (Jaskyte, 2004:154). Dönüşümcü liderlik, belli kişisel özelliklerin ötesinde karakterle

ilgilidir. Dürüstlük, kararlılık ve insanlara saygı temel karakteridir. Dönüşümcü liderler, başkalarının telkinleriyle değil kendi inançlarıyla hareket ederler, ayrıca kendini ve başkalarını tanıma ve anlamada yeteneklidirler. (Özden, 2008a: 110).

Transformasyonel liderlik davranışının dört temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar karizma veya idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, bireysel düzeyde ilgi ve ilham verici motivasyon olarak belirlenmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 228).

Bu boyutlar şu şekilde ele alınabilir (Jantzi & Leithwood, 1996 Akt. Çelik, 2007: 150, Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 229):

Karizma: Liderin, izleyenlerin güvenini ve saygısını kazanıp onların davranışlarını etkilemeyi ve böylelikle örgütün hedeflerine ulaşılmasını sağlar. Lider okula yeni ufuklar açacak bir kimlik geliştirmek amacıyla geleceğin vizyonunu belirleme, gerçekleştirme ve okul personeline aşlamaya çalışır.

Entelektüel Uyarım: Yeni yöntemleri ve fikirleri içinde barındıran bir değişim sürecidir. Lider, izleyenlerin işe ilişkin varsayımlarını yeniden denemelerine imkân sağlayarak performansı arttırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir.

Bireysel Düzeyde İlgi: Bu boyut liderin, yönlendirdiği çalışan grubunun her bir üyesini bireysel olarak ele almasını ve onların kişisel ihtiyaçları ile ilgilenmesini, uygun olduğu sürece bu ihtiyaçların karşılanmasını ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmasını ifade etmektedir. Lider, öğretmenlere karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışır.

İlham Verici Motivasyon: Lider, paylaşılan amaçlara anlam kazandırırken, izleyenlerin işlerini kabullenerek yapmaları için motive eder. Ayrıca lider, izleyenlerin kalite, mükemmellik ve performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.

Dönüşümcü liderlik, insanların misyonunu ve vizyonunu yeniden tanımlayan, bağlılıklarının yenileyen ve amaçları gerçekleştirmek için sistemlerin yeniden yapılandırılmasını kolaylaştıran liderliktir. Dönüşümcü liderliğe sahip okul müdürleri üç temel özelliğe sahiptir (Leithwood, 1992:8-12):

1.Öğretmenlerin gelişimine yardımcı olur, okul kültürünün ve işbirliğinin profesyonelce sürdürülmesini sağlar.

2.Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik eder.

3.Öğretmenlerin daha etkili olarak sorun çözmelerine yardımcı olur.

2.1.4.2 Transaksiyonel(Etkileşimci) Liderlik

Çalışanlar ile liderler arasındaki ilişkilerin temelde işe dayalı olduğu liderlik tarzı transaksiyonel liderlik olarak adlandırılmaktadır. Burns'a göre transaksiyonel lider, çalışanların kurallara uyma, yüksek performans gösterme, görev odaklı çalışma gibi olumlu örgütsel davranışları göstermesi halinde onları ödüllendirirken; kurallara uymama veya düşük performans gösterme gibi olumsuz davranışları karşısında ise cezalandıracaktır. Çalışanlar, bu konuda bilgi sahibi oldukları için işlerini daha istekli ve azimle yerine getireceklerdir. Burada lider ile çalışanları arasında, yapılan iş ve gösterilen sadakat karşılığında maddi ve sembolik ödüllerin sağlandığı bir alışveriş ilişkisi söz konusudur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 220).

Bu liderlik yaklaşımında stratejik ve uzun dönemli bir bakış açısı yoktur. Lider, otoritesini, astlarına ödül vererek kullanır. Ayrıca para ve statü dağıtır. Sadece astlarının geçmişten gelen çalışma faaliyetlerini daha aktif bir hale getirmeye çalışır. Bunu yaparken herhangi bir değişim yapmaz ve örgüt de eskisi gibi doğal işleyişine devam eder (Çoroğlu, 2003: 153).

Etkileşimci liderlik tarzı ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda dört temel boyut belirlenmiştir. Bunlar koşullu ödüllendirme, istisnalarla yönetim(aktif), istisnalarla yönetim(pasif), tam serbesti tanıyan liderliktir.

Koşullu Ödüllendirme: Liderler, amaçların gerçekleşmesi durumunda nasıl bir yol izleneceği ve onların ihtiyaçlarının nasıl tatmin edileceğine dair açıkça bir anlaşmaya varırlar. Liderler, izleyenlerini belirlenmiş performans seviyesine ulaştıkları için ödüllendirir. Burada ödül, harcanan çabaya ya da başarılı performans seviyesine bağlıdır (Hartog,1997:19-34).

İstisnalarla Yönetim(Aktif): Liderler, izleyenlerin performansını takip eder ve onların standartlardan sapmalarını ve hatalarını düzeltir (Bass, 1997:19-28).

İstisnalarla Yönetim (Pasif): Liderler hataların ve sapmaların ortaya çıkmasına kadar hiçbir şey yapmadan bekler. Bu süreçte düzeltici bir eylemde bulunmazlar (Bass, 1997:19-28)

Laissez-faire liderlik: Bu tür liderler çoğunlukla pasiftirler. Karar vermekten ve sorumluluklardan kaçarlar. İhtiyaç duyulduğunda fazla görünmezler.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, dönüşümcü liderlik stilinin etkileşimci liderliğe göre eğitim örgütleri için daha uygun olduğu düşünülmektedir. Dönüşümcü liderler, aktif ve yaratıcı fikirlere sahip kişilerdir. Olaylara seyirci kalmayıp, problemlerin çözümünde aktif rol oynarlar. Okulların bürokratik yapısı göz önünde bulundurulduğunda da, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemelerinin önemli olduğu, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin bürokratik yapının etkin işleyişinde önemli bir rol oynayacakları düşünülmektedir (Buluç, 2009:152).

2.1.4.3 Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlik, yöneticilerin bir vizyon ve misyon duygusuna sahip olmasını ifade eder. Saygı, güven ve sadakat, bu liderliğin özelliklerindedir (Dubinsky vd. 1995 Akt. Çelik, 2007: 156).

Bu yaklaşıma sahip liderler, sahip oldukları yeteneklerle başkalarını kendi istediği doğrultuda davranmaya sevk eden kişilerdir. En önemli özellikleri, her zaman bir vizyona ve amaç duygusuna sahip olmalarıdır. Bu liderler, güçlü oldukları taraflarının çok iyi farkındadır ve bunun üzerine yatırım yaparlar. Atatürk, Napolyon ve Kennedy, yönetim çevresinden Thomas Watson, Alfred Sloan gibi kişiler karizmatik liderler olarak örnek verilebilir (Çoroğlu, 2003: 153).

Karizmatik liderlik üzerine yapılan çalışmalara göre, bu tarz liderlerin gözlenebilir, tanımlanabilir açık davranışsal özelliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Karizmatik liderlerin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Nadler ve Tushman 1990:77-97):

1.Karizmatik liderin özelliklerinden biri hayal kurmaktır. Bu, geleceğin resmini çizmeyi içerir ya da gelecekle ilgili, insanları bu hayalle özdeşleştirir. Ayrıca böyle bir hayali insanlarda bağlılık ve heyecan uyandıracak tarzda sunarak, onların bu hayali gerçekleştirmede çaba göstermelerini sağlar. Vizyon yaratmada lider, insanların ortak bir amaç doğrultusunda toplanmasını sağlar ve onlara başarılarını hissetmeleri için bir yol gösterir.

2.Karizmatik liderler enerji vericidir ve harekete geçirme kabiliyetine sahiptir. Burada lider, insanları motive edici bir enerji kaynağıdır. Peki lider bunu nasıl sağlayacak? Karizmatik liderlerin her biri bunun için farklı yollar kullanırlar fakat ortak nokta olarak bu liderler, bireyleri motive ederken, kendi heyecanlarını ve kendilerine olan güvenlerini belirtecek tarzda hareket ederler.

3.Karizmatik liderlerin özelliklerinden biri de fırsat verici olmalarıdır. Bireyleri hayali benimseyip harekete geçmeleri için motive ederek onlara psikolojik destekte bulunur. Ayrıca lider onları dinleyerek, anlayarak, duygularını paylaşarak ve empati yaparak kişisel desteğini ifade eder. En önemlisi onların yeteneklerine olan güvenini gösterir.

Howell ve Avolio karizmatik liderlerin özelliklerini şöyle sıralamışlardır (Howell ve Avolio, 1992:43-54):

*Gelecekle ilgili vizyonu oluşturmada güçlü bir iletişim sağlar.

*Vizyona tutkuyla inanç oluşturur.

*İnançlarını sınırsız enerjiyle acımasızca iletir.

*Yaratıcı fikirler önerir.

*Yüksek standartları başarmak için izleyenlerin yeteneklerine güvenini ifade eder.

2.1.4.4 Öğretimsel Liderlik

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında okul yöneticisinin öğretim liderliği rolü önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretim liderliği, eğitim-öğretim kurumlarının temel görevinin eğitsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlamak ve bunun için gerekli şartları oluşturmak gerçeğine dayanır.

Öğretimsel liderlik esas itibarıyla okul yöneticisinin, okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine liderlik etmesidir (Şişman, 2004: 83). Öğretimsel liderlik; okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutlarından meydana gelir (Hallinger ve Murphy, 1985: 238).

Etkili bir okul yöneticisi okulun gündelik işlerinden daha çok, öğretimin geliştirilmesi üzerinde odaklanmak zorundadır. Okul yöneticisi etkili bir yönetici değilse, mesleki gelişimiyle ilgilenerek etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasına katkıda bulunur (Çelik, 2005: 198).

Toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili olması mümkün değildir. O yüzden okul yöneticisi, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Toplumsal değişme beklentileri öğretimsel liderlik ile karşılanabilir. Toplumların eğitim kurumlarından beklentileri arttıkça, öğretim liderliği kavramına ve

öğretmenlerin liderlik davranışlarının geliştirilmesine verilen önem de gittikçe artmaktadır. Okul yöneticileri için olduğu kadar, sınıfta öğretim yapan öğretmenlerin temel görevi eğitim öğretim faaliyetlerine liderlik yapmaktır. Bu nedenle gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içerisinde öğretmen adaylarına ve öğretmenlere liderlikle ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması için gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yoğun çabalar sarf edilmektedir (Çelik, 2007: 43; Erişen, 2004: 64).

Öğretim liderlerinin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özden, 2008a):

- 1.Çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder.
- 2.Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekler.
- 3.Öğretmenin, öğretimle ilgili sorunlarda başvurduğu kişidir.
- 4.Eğitim hedefleri ve öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.
- 5.Öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları konularındaki tartışmalara liderlik eder.
- 6.Sık sık sınıf gözlemleri yapar.
7. Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarını harekete geçirir.
- 8.Okulun varlık gerekçesi hakkında net bir vizyona sahiptir.
- 9.Öğretmenlerin performansını değerlendirirken onların öğretmenliğinin gelişmesine katkıda bulunmayı hedefler.
- 10.Öğretmenlerle, öğrenme ve öğretme konularında iletişim içerisindedir.
- 11.Öğretmenler tarafından, öğretim konusunun tartışılacağı önemli bir kişi olarak görülür.
- 12.Öğretmenlerin öğretim ile ilgili konuları tartışma konusunda kendisine kolayca ulaşılabilen kişidir.
- 13.Okulda neyin daha önemi olduğunu vurgulamak için sık sık sınıfta ve koridorda görünür.
- 13.Sınıftaki performansları konusunda öğretmenlere sık sık geribildirim sağlar.
- 14.Öğrenci başarılarını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur.

2.1.5. Örgütsel İklim

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

George Sterns'in 1960'ların başında bireysel kişilik ile örgüt arasındaki ilişkiyi sezerek yüksek öğretim kurumları üzerinde çalışırken tercih ettiği örgütsel iklim kavramının kullanımı hızlıca okulları ve diğer işletme kurumlarını içerecek şekilde yayılmıştır. Her ne kadar kavramsallaştırılmasında ufak farklılıklar olsa da örgütsel iklimin, örgütün artık yaygın bir rutini haline almış uygulamalarından kaynaklandığı herkes tarafından kabul edilmektedir. Aynı şekilde örgüt ikliminin örgüt üyelerinin algılarından yola çıkılarak tarif edildiği ve onların tutum ve davranışları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu inancı da ortak kabul görmektedir (Hoy, 2003: 2123). Ayrıca Halpin ve Croft'un insanların tepkilerini oluşturan gerçek unsurun, davranışın gerçekteki şekli veya sebebi değil de algılanan şekli ve sebebi olduğu yönündeki varsayımları örgütsel iklim çalışmalarının hala temelini oluşturan bir düşüncedir (akt. Anderson, 1982:368-420).

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

Yapısalıcı yaklaşım: Bu yaklaşıma göre iklim bireylerin algılarından farklı olarak örgütün kendi içinde bulunan onun ayrılmaz bir özelliği, bir demirbaşı gibidir. Her örgütün kendine has bir yapısı vardır. Örgütün büyüklüğü, karar verme mekanizması,

yönetim şekli, hiyerarşik basamakların sayısı veya örgüt teknolojisi bu yapıyı oluşturan unsurlardır. İşte bu yapı örgüte has ve bireylerin algısından bağımsız bir örgüt iklimi oluşturur. Örgüt bireyleri bu yapıyla karşılaştıklarında ortak bir algı geliştirirler. Fakat bireylerin örgüt yapısına ilişkin algılarında bozulmalar olabileceği gibi bu algıların toplamı örgütün yapısından kaynaklanan örgüt iklimini doğru bir şekilde ortaya koymaz.

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

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

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

Van Horn'a (2003) göre bu yaklaşımlardan birey bazlı ve okul bazlı yaklaşım olarak da adlandırılabilen algısal ve yapısal yaklaşım örgütsel iklim çalışmalarında sıklıkla kullanılan iki yaklaşım türüdür. Her iki yaklaşımın taraftarları da bir diğer yaklaşımın eksik veya zayıf yanlarını vurgulamışlardır. Okul temelli yaklaşımda

farklılıklar okuldaki değerlerden, gizli ve açık müfredattan, ilişkilerin mahiyet ve düzeyi gibi farklı özelliklerden kaynaklanırken, birey temelli yaklaşımda bireylerin kişisel özellikleri, deneyimleri, ailevi özellikleri gibi unsurlar okul yaşamıyla ilgili araştırma sonuçlarını etkiler (Moc ve McDonalds,1994:483). Örgütsel iklim çalışmalarında bireylerin öznel algıları ile örgütün ikliminin nesnel bir şekilde ölçülüp ölçülemeyeceği büyük bir sorun olmuştur. Nitekim bireysel özelliklerin bu algıları etkileyebileceği ifade edilmiş ve bu da sonuç olarak, algılara dayanılarak ortaya çıkarılan bir örgütsel iklim görüntüsünün gerçekliğinin ve nesnelliğinin zedelendiğinin düşünülmesine yol açmıştır. Ayrıca öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerden ayrı ayrı alınan veriler örgüt iklimi konusunda farklı algılar ortaya koyabilmektedir (Anderson,1982:368). Okul bazlı bir iklim anlayışının benimsenmesi halinde ise, okul üyelerinin (öğretmen, yönetici, öğrenci, veli ve hatta çevre) iklim algılarındaki farklılıklar hata olarak görülecek ve okulun iklimi hesaplanırken bu algıların ortalamasına bakılacaktır. Halbuki bireysel bazlı bir iklim algısında bireylerin iklim algılarındaki farklılıklar önemli görülecektir. İki öğrenci arasındaki veya veli ile öğretmen arasındaki algı farklılığı okulun iklimini etkileyen bir unsur olacaktır. Ayrıca okul temelli bir iklim anlayışında iklimi geliştirmek için okulun iklimle ilgili özellikleri değiştirilmeye çalışılırken, birey temelli yaklaşımda iklim geliştirme süreci bireylerin algılarını değiştirmeye yönelik çalışmalara odaklanacaktır (Van Horn, 2003:1002).

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

Örgütsel iklim kavramı insanların davranışlarının hem örgütsel hem de bireysel açıdan incelenmesinde çok önemli bir unsurdur (Eren, 2007:54). Halpin ve Croft “kişilik birey için ne ise iklim de okul için odur” diyerek iklimin tanımına güzel bir örnekle açıklama getirmişlerdir (akt.Wei, 2003). Buradan da anlaşılacağı gibi Halpin ve Croft da örgütsel iklimi kişilik metaforu üzerinden incelemişlerdir. Okullarda örgüt iklimini ölçmek için birçok ölçek de geliştiren Hoy ve diğerlerine (1991) göre örgütsel iklim, “öğretmenlerin çalışma ortamları hakkındaki algılarını ifade eden genel bir terimdir; formal ve informal ilişkilerden, katılımcıların kişiliğinden ve örgütteki liderlikten etkilenir”.

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

Önceleri iklimin sadece örgüt üyelerinin his ve tutumlarını içeren duygusal boyuttan oluştuğu düşünülürken artık iklimin örgüt üyelerinin birbirleri arasındaki etkileşimini içeren sosyal, okul örneğinden hareketle okuldaki eğitim hakkındaki beklenti ve düşünceleri içeren akademik ve örgüt binasının fiziksel özelliklerini yansıtan fiziksel bir boyutunun da olduğu kabul edilmektedir. Aslında duygusal boyut bu üç boyutun- sosyal, akademik ve fiziksel- örgüt çalışanları üzerindeki etkisini göstermektedir (Gonder ve Hymes, 1994).

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

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

Bahsedilen taksonomideki ekolojik etmenlerin okul iklimi üzerinde çok fazla bir etkisi olmadığı iddia edilse de (Moc ve McDonald, 1994; Schneider, 1975) büyük okulların daha kapalı bir iklime sahip olduğu küçüklerin ise daha samimi ve açık bir iklim sergiledikleri bazı araştırmalarca ortaya konulmuştur (Anderson 1982:370). Ayrıca, olumlu bir okul iklimi öğrenci merkezli olmayı gerektirmektedir. Öğrencileri birey olarak kabul edip onların ihtiyaçlarını belirlemek ise onlarla birebir ilgilenmekle olur. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme olasılığını düşürecek ve sonuç olarak öğretmen onların bireysel yönlerini tanıyamayacaktır. Bu da sonuç olarak okul ikliminin özellikle öğrenci tarafından olumsuz algılanmasına sebep olacaktır. Bu yüzden okul büyüklüğünün veya öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olmasının olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında etkili olduğundan bahsedilmektedir (Gonder ve Hymes, 1994). Okul iklimin nesnel olarak ölçülmesinde hangi grubun algısının gerçeği yansıttığı konusundaki kararsızlık, araştırmacıları, genellikle okul boyutu, ortalama başarı düzeyi gibi ekoloji boyutuna ilişkin veriler toplamaya yönlendirmiştir. Sadece bir boyuta takılı kalan bu veriler de iklimi tam olarak ortaya çıkarmada yetersiz kalmıştır (Anderson, 1982:378).

Gündüz (2008), çeşitli kaynakları tarayarak ortaya çıkardığı tanımda, örgütsel iklimin, “örgütü tanımlayan, örgüte hakim olan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütte bulunan çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, çalışanlar tarafından hissedilip algılanabilen psikolojik bir kavram” olduğunu söylemiştir. Bir başka tanıma göre de iklim, insanların bir örgütün veya yapının yöntem ve uygulamaları hakkındaki psikolojik olarak anlamlı ortak algısal tanımlarıdır. Bu yüzden yöntem ve uygulamalardaki farklılıklar farklı iklimlerin ortaya çıkmasına da

yol açar. Ayrıca, bu ortak algısal tanım, insanların davranışlarının örgüt yöntem ve uygulamaları ile uyum içinde olmasında da bir referans olma görevini yerine getirir (Schneider, 1975:478).

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

Örgütsel sağlığın tanımı Parson'un örgüt teorisinde tarif edilen örgütün üç boyutu arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bir okulun da sağlıklı olabilmesi için okuldaki eğitimle ilgili kararların alındığı yönetsel boyut, öğrenme öğretme sürecini içeren teknik boyut ve çevreyle ilişkiyi ifade eden kurumsal boyutun birlikte ve etkili çalışması gerekmektedir. Sağlıklı okulların özelliklerine baktığımızda da bu okullarda olumlu öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkileri göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin yüksek motivasyonları, öğrencilerine ve işlerine adanmışlığı da sağlıklı okulun en önemli özelliklerindedir (Hoy vd., 1991; Tschannen-Moran, Parish ve Di Paola, 2006; Hoy vd., 1990). Örgütün çevreyle uyum içinde varlığını sürdürebilmesi ve gelişimine devam edebilmesinin yanı sıra okul üyeleri içinde bir uyumu da vurgulayan örgütsel sağlığın tanımlanan farklı boyutları olmasına rağmen ortak sayılabilecek olanları kurumsal bütünlük, meslektaş güdümlü liderlik, kaynakların desteği, müdürün etkileyici davranışları, öğretmenler arası yakınlık ve akademik vurgudur (Hoy vd., 1990; Korkmaz, 2006).

Bütün bu açıklamalardan sonra örgütsel iklimin, örgüt üyelerinin örgüt içindeki davranışlarını da açıklayan örgütün belli özellikleri, örgütte çalışan insanlar ve bu insanlar arasındaki ilişkiler hakkındaki ortak algılarının oluşturduğu yapı olduğunu

iddia edebiliriz. Ayrıca Payne ve Mansfield'e göre örgütsel ikliminin belirlenmesi (akt. Baykal, 2007):

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

2.1.5.1 Örgütsel İklim ve Örgütsel Kültür

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

Çok karıştırılan örgüt iklimi ve kültürü kavramları aslında farklı kavramlar olmalarına rağmen birbirlerini etkilerler. İki kardeş gibi görülen bu kavramlardan örgüt iklimi Schneider (2000)'e göre özellikle bazı örgüt kültürü araştırmacıları tarafından oldukça göz ardı edilmiş ve ikisi arasındaki bağ ve iklimin önemi biraz görmezden gelinmiştir. Aralarındaki ilişkiye baktığımızda bu kavramlardan birinin güçlü tarafı aslında bir diğerrinin zayıf tarafını temsil eder. Ayrıca eğer değişimde başarıya ulaşılacak isteniyorsa öncelikle örgütün iklim ve kültürünün ortaya çıkarılması gereklidir. Okul iklimi daha çok kısa dönemlidir ve okulun fiziksel ve psikolojik çevresini yansıtır. Fakat örgüt kültürü, daha uzun dönemlidir ve daha derin örgütsel inançların oluşturduğu bir yapıdır (Gonder ve Hymes, 1994). Bu yüzden davranış benzeri deneysel özelliklerin oluşturduğu örgütsel iklim nazaran örgütsel kültürün daha kesin bir kavram olduğu iddia edilmektedir (Aydoğan, 2004:203). Balcı (2002)'ya göre de örgüt kültürü örgüt iklimine göre insanın iç dünyasının daha derinleri ile ilgilidir ve bilinçli dünyanın daha gerisinde yer alır. Hâlbuki iklim

kültüre nazaran daha gözlemlenebilir. Örgütsel kültür çalışanların belli örgütsel koşul ve unsurları yorumlamaları iken örgütsel iklim bu koşul ve unsurların algılanış biçimini yansıtmaktadır. Aynı zamanda örgüt iklimi insanların örgütten beklentilerinin ne oranda karşılandığı ile ilgili iken örgütsel kültür bu beklentilerin tanımını ortaya koymaktadır. Örgüt iklimi insanların örgütün içine girdiklerinde teneffüs ettikleri hava gibidir. Dışarı çıktıklarında bu havanın etkisinden kurtulabilirler. Örgüt içindeki herhangi bir durum ve bu durumun örgüt çalışanlarının düşünceleri, hisleri ve davranışlarıyla olan bağlantısını gösteren bu örgütsel iklim, örgüt içinde etki ve güç sahibi insanların kontrolüne açıktır. Fakat kökleri örgütün tarihinde yatan örgütsel kültür bu tür bir kontrole karşı daha dirençlidir (Denison, 1996:696).

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

Örgütlerin “başarılı olmak için ne yapılmalı?” sorusuna verdikleri cevaplar onların değerlerini yansıtır. İşte bu paylaşılan ortak değerler de örgüt içinde çalışanların davranışlarını etkileyen örgüt kültürünü oluşturur. Örneğin kimi örgüt kültürleri hizmete, kimi emirler uymaya, kimi de kararların ortak alınmasına, demokrasiye değer verir. Bunlar hep farklı örgüt kültürlerinin yansımalarıdır (Hoy vd., 1991).

2.1.5.2. Örgütsel İklimin Boyutları

Okullarda yapılan örgütsel iklim çalışmalarında çokça kullanılan ölçeklerinde Halpin ve Croft, iklimin toplam sekiz alt boyuttan oluştuğunu söylemişlerdir. Bu boyutları, müdür davranışlarını kapsayan yüksekte bakma (aloofness), yakından kontrol (production emphasis), harekete geçirme (thrust) ve anlayış gösterme (consideration)

ile öğretmen davranışlarını kapsayan çözüme (disengagement), engellenme (hindrance), moral (esprit) ve samimiyet (intimacy) olarak adlandırmışlardır (akt. Hoy vd., 1991). Fakat Thomas (1976), Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği (OCDQ)'nin birçok okul iklimi araştırmasında başvurulan bir ölçek olmasına karşın, farklı ülkelerde uygulanmak istendiğinde faktörlerinin ülkelere göre değişiklik gösterebileceği ve uyarlama gerektirebileceğinin de unutulmaması gerektiğini ifade etmiştir.

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

A.Müdür Grubu Davranışları

1.Destekleyici: Öğretmenleriyle ilgilenen, onları gerektiğinde sık sık öven, önerilerine açık olan ve mesleki yeterliklerine saygı duyan bir müdür davranışını ifade eder.

2.Yönlendirici: Daha katı ve yakın bir müdür denetimini içerir. Öğretmenlerin okuldaki hemen hemen bütün etkinlikleri yakından takip edilir.

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

B. Öğretmen Grubu Davranışları

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

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

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

2.1.5.3. Örgütsel İklim Türleri

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

Hoy ve Clover (1986) ise açık ve kapalı iklim uçları arasında bulunan iklimlerin tam olarak birbirinden ayıramadığını ifade etmiştir. Yaptıkları faktör analizi çalışmaları sonucu okul ikliminin, iki temel faktör olan öğretmen davranışı ve müdür davranışlarının açıklık ve kapalılıklarına göre açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı olmak üzere dört tipten oluştuğunu belirtmişlerdir. Şekil 1’de de gösterilen bu iklim tiplerini kısaca aşağıdaki gibi tanımlayabiliriz:

2.1.5.3.1.Açık İklim

Bu iklim türünde yönetici ile okul çalışanları arasında açık bir iletişim, saygı ve işbirliği vardır. Yöneticinin öğretmenlerinin fikirlerine kulak verdiği ve saygı gösterdiği bu iklim türünde, öğretmenler kendilerini geliştirme konusunda daha az yönlendirici bir hava teneffüs ederler. Yakın arkadaş olan öğretmenler arası sosyal ilişkiler de gelişmiştir. Bu örgüt ikliminde bürokratik yöneticilikten çok kolaylaştırıcı liderlik hakimdir (Hoy vd., 1991). Örgüt içinde yardımsever ve ilgili yönetici davranışları ile oluşturulan samimi bir hava vardır. Öğretmenlerin öğrencilere samimi ve olumlu yaklaşımları ile destekleyici tutum ve davranışları da hemen göze çarpar (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990). Öğretmen katılımı desteklendiği gibi öğretmenlerin çalışmaları da bu tip iklime sahip okullarda takdir edilir (Schlaffer, 2006). Açık okulların ayrıca bir motivasyona ihtiyacı olmadığı gibi görevlerin tamamlanmasını dert etmesine de gerek yoktur. Liderliğin kendini hissettirdiği bu tip

okullarda herkes görevini hazla yerine getirir (Hoy vd., 2003). Ayrıca işini daha çok seven, özverili ve iletişim becerisi yüksek öğretmen ve yöneticiler vardır (Anderson, 1982). Taymaz'a (2003) göre de açık örgüt ikliminin olduğu okullarda şu durumlar göze çarpar:

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

2.1.5.3.2.İlgili İklim

Bu iklim türünde ise yönetici yönetim konusunda iyi bir liderlik sergileyemez ve otoriter bir tavır takınarak (yüksek yönlendiricilik) ve sürekli öğretmenlere gereksiz işler vererek (yüksek sınırlayıcılık) ne öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ne de mesleki uzmanlıklarına değer verir (düşük destekleyicilik). Fakat diğer taraftan öğretmenler yüksek derecede bir mesleki performans gösterirler. Birbirleriyle yakın arkadaş da olan öğretmenler müdürün her türlü başarısız liderlik davranışına rağmen birbirlerini yüksek derecede desteklerler ve mesleklerini severek yaparak olumsuzluklara rağmen şaşırtıcı başarı gösterirler (Hoy ve Sharon, 1986; Hoy vd, 1991).

2.1.5.3.3.İlgisiz İklim

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

müdür ile ilişkileri zayıftır. Birbirlerini sevmez ve birbirlerine saygı göstermezler (Hoy vd, 1991; Buckingham, 2006).

2.1.5.3.4.Kapalı İklim

Kapalı örgüt iklimi aslında açık örgüt ikliminin tam tersidir diyebiliriz. Bu iklim türüne sahip bir okulda genelde öğrenciler okula karşı yabancılaşmıştır. Öğretmenlerin birbirleri ve öğrenciler ile ilişkileri zayıf olduğu gibi okulda öğretmen ihtiyaçlarına duysız diktatörce uygulamaları olan bir müdür vardır (Ellis, 1988). Öğretmenleri gereksiz işlerle meşgul eden, fazla yönlendirici bir müdürün yanı sıra işlerini sevmeyen ve çalışmak istemeyen bir öğretmen grubu da bu tip örgüt iklimine sahip okullarda gözlemlenmektedir. Ayrıca öğretmenler grup içi iletişimi zayıf ve birbirine saygı göstermeyen toleransı düşük bir ekip oluştururlar (Hoy vd., 1991). Birlikte çalışmayan öğretmenlerin grup olarak başarıları da düşüktür. Okul işlerine nazaran kişisel işlerine isteyerek giden öğretmenlerin okuldaki morali de pek yüksek değildir. Müdür de okul içinde öğretmenlere pek kolaylık sağlamaz. Müdür her ne kadar çalışmayı vurgulasa da kendisi örnek teşkil edemediği için öğretmenleri pek güdüleyemez (Peker, 1993). Fakat öğretmen davranışlarını yakından izleyip yönlendirmeye çalışır (Schlaffer, 2006). Anlaşılacağı gibi kapalı iklimde öğretmen ve yöneticiler arası iletişim oldukça zayıftır. Her iki grup da eleştirel ve diktatörce bir yaklaşıma sahiptirler (Anderson, 1982). Sonuç olarak bu okuldaki her türlü olumlu davranış göstermelidir.

Thomas'a (1976) göre açık ve kapalı iklim tanımları da bölgesel şartlara göre değişiklik gösterebilir. Coğrafi iklimi düşündüğümüzde de Afrika ile Kutuplardaki "iyi" veya "güzel" iklim tanımının birbirinin aynısı olduğunu iddia edemeyeceğimiz gibi okulların iklimi konusunda da "açık" veya "kapalı" iklim tanımlarının her yerde tıpatıp aynı olmasını bekleyemeyiz. Burada değerlendirme yapılırken "arzu edilen" ve "algılanan" örgütsel iklim arasındaki uyuma dikkat etmek gereklidir.

Schneider ve diğerlerine (2000) göre örgütsel iklim artık o kadar dağınık ve geniş bir konu olmuştur ki örgütsel iklimi ölçen araçlar artık tam olarak neyi ölçtükleri belli olmayacak duruma gelmişlerdir. Bu yüzden iklimle ilgili çalışmalar artık iklimin belli bir boyutu veya iklimin belli bir örgütsel durum veya unsur üzerindeki yansımalarına ve etkisine yönelmelidir. Bu amaçla örgütsel iklimin eğitim üzerindeki

yansımaya bakmak amacıyla okul iklimi üzerine yapılan çalışmalar da son yıllarda ağırlık kazanmıştır.

2.1.6. Okul İklimi

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

Örgütsel iklim kavramı içinde ele alınmış ve örgütsel iklimin teorilerini ve metotlarını kullanmış olsa da okul iklimi ayrı bir araştırma konusudur (Anderson, 1982). Fakat okul ikliminin tam olarak üzerinde uzlaşmış bir tanımı bulunmamakla birlikte, iklimin hangi boyutlarının okulu veya eğitimi, hangi düzeyde etkilediği konusunda pek bir veri olmadığı da ifade edilmektedir (Hoy vd., 1991). Algılaması kolay fakat tanımlaması, ölçmesi ve yönlendirmesi bir o kadar zor olan okul iklimi, insanların okul hakkında sahip oldukları duygu ve izlenimleri taşıyan gerek subjektif gerekse objektif belirteçlerin oluşturduğu bir bütün olarak kabul edilmektedir (Ellis, 1988). Okuldaki kolektif davranış algılarını yansıtan okul iklimi tıpkı örgüt iklimi gibi okul üyelerinin okul içindeki günlük yaşantılarında hissedip yaşadıkları okulun daimi bir özelliğini oluşturur (Hoy, 2003:2121).

Okul iklimi bir okulun etkililiğinin belirleyici unsurlarından birisidir. Okulun içinde bulunulduğunda, sınıflarda veya koridorlarda teneffüs edilen hava gibidir. Aynı zamanda okul içindeki insanların birbirleri, okulun işlevi ve kararlara katılım gibi konulardaki değer ve inançlarını yansıtır (Maloy ve Seldin, 1983:65-67). Gözlemlenebilen birçok şeyi içeren iklimin, okulun fiziksel yapısını, okuldaki çalışanlar tarafından hissedilen duyguları ya da çalışanların veya ziyaretçilerin okula girince yaşadıkları tecrübeleri ve karşılaştıkları durumları da kapsadığı iddia edilmektedir (Schein, 2000).

Okul iklimi konusunda öncü çalışmaları yapan Halpin ve Croft'un Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ), her ne kadar ilköğretim okullarına yönelik olsa da, okul

iklimi araştırmalarında genel olarak veri toplamak isteyen araştırmacılara yıllarca hizmet etmiştir (Hoy vd., 2002:38-49). Halpin ve Croft çalışmalarında ğretmen-ğretmen ve ğretmen-yönetici etkileşimine bakmış ve bu iki gruba sorular yönelterek okul iklimi hakkında bilgi edinmeye çalışmışlardır. Alınan bilgiler ışığında okul iklimi açıktan kapalıya doğru farklı çeşitlerde tanımlanmaya çalışılmıştır (akt. Hoy, 2003). Bu çalışmanın dayandığı temel varsayımlar ise şunlardı (Thomas, 1976):

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

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

Okul etkililiği içinde önemli bir unsur olan olumlu okul iklimi Edmond'un (1979) alışmasında da belirtildiği gibi güçlü bir liderliğin, yüksek performans beklentilerinin, güvenli ve düzenli bir çevrenin, temel becerilere odaklanmanın ve ğrenci gelişimini sistemli bir şekilde izlemenin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (akt. Hoy vd. ,1991).

Bunların yanı sıra öğretmenlerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmiş olmasının olumlu bir okul ikliminin geliştirilmesinde büyük katkısı vardır. Çalışanlar için sağlıklı bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayan olumlu iklim, öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamı oluşturulmasının da ön şartıdır (Hoy vd., 1991; Baykal, 2007). Etkili okulların özelliklerine baktığımızda da okul ikliminin unsurlarının etkili okulun özellikleri içinde yer aldığını görmekteyiz. Yüksek başarı beklentisi, okulun güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı sağlaması, düzenli bir fiziksel ortam veya okul dışı güçlerin desteği etkili okulun iklimsel özelliklerinden bir kaçıdır (Gonder ve Hymes,

1994). Bunların yanı sıra Maloy ve Seldin (1983), öğretmen, öğrenci ve veli tarafından paylaşılan ortak bir amaç, bir düzen atmosferi ve öğrenmeden duyulan memnuniyetin öğrenci başarısına önem veren etkili bir okulun ikliminde bulunan önemli etmenler olduğunu ifade etmişlerdir.

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

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

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

kişiliği de olan örgüt iklimi aynı zamanda okulda bulunan ilişki biçimlerini, grupları ve yönetimi etkileyen bir güce de sahiptir (Baykal, 2007).

Yapılan araştırmalarda okul ikliminin okul başarısının yaklaşık 2/3'ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır (Monrad vd., 2008). Bu yüzden insanlara değerli olduğu ve çevresinde meydana gelecek önemli değişiklikler üzerinde kontrol gücüne sahip olduğu hissini veren sağlıklı bir okul iklimi oluşturamamanın okullarımızda yaşadığımız öğrenci başarısızlığının veya öğretmenlerde görülen tükenmişliğin birinci sebebi olduğu iddia edilmektedir (Childers ve Fairman, 1986; akt. Kaplan ve Geoffrey, 1990). Bu bakımdan, okul iklimi insanların okulu değerlendirmek için kullandıkları bir ölçüttür de diyebiliriz. Okul iklimine bakarak insanlar herhangi bir okulun, çocuklarının eğitimi için ideal bir yer olup olmadığına da karar verebilirler (Schlaffer, 2006).

Okul binasının fiziksel durumu ve öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimden yararlanılarak tanımlanmaya çalışılan okul iklimi, sadece bu etmenlerle sınırlı kalmamış, araştırmalara devam ettikçe okul iklimini oluşturan yeni unsurlar ortaya çıkmıştır (Marshall, 2004). Wei (2003) okul iklimi hakkında yapılan birçok çalışmadan çıkan sonuçları şöyle özetlemiştir:

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

Bu yüzden okuldaki iklim üzerine yapılan çalışmalar öğrenci davranışının anlaşılmasına da büyük katkı sağlayacaktır. Gelişen ve değişen eğitim akımlarının bir sonucu olarak okul iklimi araştırmalarına okul çevresi ve velilerin algılarının da dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaya başlanmıştır. Okul geliştirme uygulamalarının etkili bir şekilde devam edebilmesi için velilerin ve okul çevresinin de okulu nasıl algıladıkları gittikçe önem kazanmıştır. Bu amaçla özellikle ABD'de okul bölgelerinin geliştirdikleri okul iklimi anketlerinde velilerden, okul çevresinden ve de öğrencilerden okulun şu özellikleri hakkındaki algıları öğrenilmeye çalışılmıştır (Steven ve Sanchez, 1999):

- başarı beklentileri,
- karara katılım,
- öğretme öğrenmeye verilen önem,
- aile ve okul toplumu katılımı, desteği ve memnuniyeti,
- öğrencilerin değerlendirilmesi,
- okul çalışanlarının öğrencilerle ilişkisi ve
- güvenli ve düzenli bir okulortamı.

Okul ikliminin ortaya çıkarılması ile okul geliştirme konusunda okula önemli bir veri sağlanacaktır. İklimin alt boyutlarına ilişkin algıların da incelenmesi ile eğer varsa okuldaki problemlerin hangi alan veya alanlarda olduğu ortaya çıkarılabilecek ve bu da okul geliştirme konusunda yönetici ve öğretmenlere yol gösterecektir. Ayrıca okulla ilgili farklı grupların -yönetici, öğretmenler, öğrenciler ve veliler- yapılan iklim araştırması sonucu ortaya çıkan farklı iklim algıları yine üzerinde durulması gereken bir durumdur (Hoy vd., 2002). Okul gelişimini sağlamak veya okulda değişim sürecini başarıyla yürütmek için okul üyelerinin okul iklimi algıları arasındaki uyum yüksek olmalıdır. Ne kadar yüksek uyum var ise o kadar etkili bir değişim süreci yaşanır (Schlaffer, 2006).

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

Okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu da birçok araştırma tarafından iddia edilmektedir (Anderson, 1982; Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 1997; Halawah, 2005; Thomasson, 2006; Johnson ve Stevens, 2006; Tschannen-Moran vd., 2006). Nitekim, yapılan araştırmalarda müdürlerin dörde üçüne göre iklim öğrenci başarısı için oldukça önemlidir (Gonder ve Hymes, 1994). Anderson (1982) da okullar arasındaki farkın birçoğunun finansal etmeden çok iklim, yani okul içi hayat

hakkında bilgi veren sosyal değişkenden kaynaklandığını iddia etmektedir. Johnson ve Stevens (2006) ise öğretmenlerin okul ikliminin samimi, destekleyici, demokratik ve işbirliğine dayalı olduğunu düşündüklerinde öğrenci başarısının da yüksek olduğunu söylemekte fakat bunun tersinin de mümkün olabileceğini, yani yüksek öğrenci başarısının da okul iklimi üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenler tahmin edilebileceği gibi başarının yüksek olduğu bir ortamda daha samimi ve yakın ilişkiler kurup daha çok işbirliği içine girebilirler.

Olumlu okul ikliminin öğrenci başarısını artırdığı hemen hemen her okul türünde yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Fakat Schlaffer (2006) doktora çalışmasındaki verilere dayanarak okul iklimi ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığını iddia etmiştir. Okul ikliminin sadece kötü şartlara sahip okullarda bu kötü şartları hafifleten etkenlerden biri olduğunu, tek başına öğrenci başarısı üzerinde pek fazla bir etkisinin olmadığını vurgulamıştır. Benzer bir şekilde, örgütsel sağlık ile örgütsel iklimin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında Hoy ve diğerleri (1990) de örgütsel iklimin, sosyo-ekonomik düzey ve örgütsel sağlık kontrol edildiğinde öğrenci başarısı üzerinde neredeyse hiç etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Fakat Hoy ve diğerlerinin bahsedilen araştırmada kullandıkları örgütsel iklim anketi ile araştırmacı tarafından bu çalışmada okulların örgütsel iklimini belirlemek için kullanılan anketin aynı olmadığını da vurgulamak gerekmektedir. Ayrıca aynı çalışmada sosyo-ekonomik düzey ne olursa olsun örgütsel sağlığın akademik vurgu değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde oldukça önemli bir fark oluşturduğunu da söylemişlerdir.

2.1.7.Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İklimi

1980'li yıllar boyunca okul yönetimi üzerine artan ilgiye paralel olarak, günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde de önemli değişmeler ortaya çıkmıştır. Okul yöneticisi, dünün “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren, geleneksel, otokratik”, okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağının farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Okul müdürü, okulunun misyonu, vizyonunu ve stratejik hedeflerini belirleyerek, okulda işbirliği ortamını ve yönetişim anlayışını geliştirmeli, ayrıca bunlara okulca ulaşabilmek için

“nasıl davranılması gerektiği” nin hesabını yapmalı ve okul iklimini buna göre oluşturmalıdır (Yavuz, 2006: 659).

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

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

Birçok yazara göre okul iklimi, liderlerin örgütsel hedefleri başarmak için liderler tarafından yönetilen önemli bir değişkendir (Krug, 1992: 5). Bir okulun etkili olabilmesi için olumlu bir iklime sahip olması gerekir. Uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul müdürünün liderlik davranışları arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin gelişimi ve akademik başarıları okul iklimine bağlıdır. Pozitif iklimi sahip okullarda etkili iletişim, karar verme sürecine katılım, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici arasında kişililer arası iletişimi geliştirme olmalıdır (Allen, Thompson ve diğ., 1997). Okul müdürü, okul iklimini geliştirme sorumluluğuna sahiptir. Okul iklimini geliştirmek için iletişime önem vermeli ve öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel arasında iletişim çemberi oluşturmada liderlik etmelidir. Okul ikliminin

olumlu olması okulun etkililiğini ve öğrenci başarısını artırmaktadır. Bu durum da okul müdürünün sergileyeceği liderlik davranışları ile doğrudan ilişkilidir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Liderlik ve Okul İklimi Üzerine Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akar (2006), ilköğretim okullarında öğretmen algılarına göre, yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısını araştırmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini, Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki normal öğretim yapan ilköğretim okulları oluşturmuştur. Bu evrenden rastgele seçilen üç ilçeden, yine rastgele seçilen, normal öğretim yapan ilköğretim okulları örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada; cinsiyet, yaş grubu, kıdem, eğitim düzeyi ve görev türü değişkenlerine göre, 30 maddeden oluşan örgüt iklimi ölçeğine verilen cevaplarda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu bulunmuştur. Buna göre, yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı, öğretmenler tarafından üst düzeyde algılandığı sonucuna varılmıştır.

Tahaoğlu (2007), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi” adlı araştırmasını, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan, ilköğretim okullarında yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerindeki 13 eğitim bölgelerine bağlı 31 ilköğretim okulunda görev yapan 719 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda müdürlerin sergiledikleri dört ayrı liderlik rolleri ile okulların örgüt iklimi arasında pozitif, doğrusal, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algıları cinsiyet ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Diğer yandan öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algılarında (1) yaş değişkenine göre engellenme ve moral boyutunda, (2) mezun oldukları okul değişkenine göre çözülme ve moral boyutunda, (3) meslekteki

kıdem değişkenine göre çözüme ve engellenme boyutunda, (4) okuldaki kıdem değişkenine göre ise çözüme ve yüksekten bakma boyutunda istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı değişkenlerle örgüt ikliminin samimiyet, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Taş, Çelik ve Tomul'un (2007) yaptığı araştırmada, yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için 59 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın hedef evrenini; Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulama yaptığı 9 ildeki ilköğretim okullarındaki 2100 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlerden 788'ine ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ilköğretim okulu öğretmenleri, yöneticilerinin demokratik ve dönüşümcü liderlik tarzı davranışlarını "çoğunlukla" gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik tarzı davranışlarına ilişkin görüşlerini cinsiyetleri etkilememektedir. Öğretmenlerin, ilköğretim okul yöneticilerinin serbesti tanıyan liderlik tarzı davranışlarına ilişkin görüşleri kıdemlerinden etkilenmektedir, öğretmenlerin değerlendirmelerinde 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olmaları bir etken olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik tarzları davranışlarına ilişkin görüşlerini, öğretmenlerin branşları ve mezun oldukları okullar etkilememektedir.

Karataş (2008), okul müdürlerinin etkililiğinin ve okul iklimine etkisini araştırmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Örgütsel iklimde, cinsiyete göre samimiyet boyutunda; mesleki kıdeme göre çözüme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında; görev yaptıkları okuldaki kıdemlerine göre moral, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2009) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu (örneklemi), İstanbul'daki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri arasından rastgele yöntemle (random) seçilmiş 109'u kadın ve 114'ü erkek, toplam 223 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin, yöneticilerini daha çok işe dönük olarak algıladıkları görülmüştür. Ancak erkek öğretmenlerin, yöneticilerini işe dönüklük dışında başka işlerle de meşgul olarak gördükleri bulunmuştur. Yine araştırmada genç öğretmenlerin örgüt iklimini, diğer öğretmenler kadar olumlu algılamadıkları görülmüştür. Bu da araştırmaya katılan yöneticilerin, okul kültürünü oluşturmada yeterince başarılı olamadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada, okul yöneticileri öğretmenlerce yüksekte bakan, her şeyi kendileri bilen kişiler olarak algılanmışlardır. Bu durumun, okulda olumlu bir okul ikliminin oluşturulması bakımından bir engel olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.1.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

John ve Taylor (1999), liderlik stilleri, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı konulu çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacını, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek olarak açıklamışlardır. Çalışmanın örneklemini Filipin’lerdeki 20 okulda çalışan 227 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Liderlik Görüş Ölçeği (Leadership Opinion Questionnaire), Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (Organizational Climate Description Questionnaire) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Organizational Commitment Questionnaire) kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre şu bulgulara ulaşılmıştır: Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin de bağlılık düzeyleri arttığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile açık iklim arasında anlamlı, pozitif ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin bağlılık düzeyi artmakta olduğu ve bu durumun da okul iklimini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mendel, Watson ve MacGregor (2002), ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin alguları ile ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarının karşılaştırılması olarak ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, birisi okul müdürlerinin liderlik davranışlarını, diğeri ise ilköğretim okullarının örgüt iklimini betimlemeye çalışan iki boyuttan oluşmakta olan bir anket ile elde edilmiştir. Öğretmenlere göre, okulda daha çok işbirlikçi liderlik stili sergileyen bir okul

müdürünün, doğrudan ya da dolaylı olarak liderlik sergileyen okul müdürlerine göre okul iklimi üzerine daha fazla etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuna göre, okul müdürlerinin daha çok işbirlikçi bir liderlik stili sergilediğini sonucuna ulaşılmıştır.

Mooney (2003), Batı Pensilvanya'daki ilköğretim okullarındaki dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 59 ilköğretim okulu müdürü ve 425 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını tüm boyutlarıyla yüksek düzeyde sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Dönüşümcü liderlik boyutları ile okul ikliminin boyutları karşılaştırıldığında, aralarında güçlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik ile açık iklim arasında da ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, dönüşümcü liderliğin, pozitif okul ikliminin oluşumunda etkili olduğu sonuca varılmıştır.

Williamson (2007), öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin tanımlanması konulu araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, kuzeybatı Ohio'daki ilköğretim okullarında görev yapan 323 öğretmen ve 19 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile liderlik davranışları ve okul iklimi ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada, öğretmen ve okul müdürleri arasındaki açık iletişim ile sağlıklı okul iklimi arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir başka çalışmada Ballard (2008), Baltimore-Washington, D.C. Metropol bölgesindeki Amerikan okullarındaki öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stili ve okul iklimine yönelik algıları üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada, Baltimore-Washington, D.C. metropol bölgesindeki Amerikan okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik stili ve okul iklimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcılar, okullarda araştırmayı yürütmeden önce izin alınarak araştırma kapsamına alınan ilköğretim okulu öğretmenleridir. Öğretmenler araştırma kapsamında iki adet ankete cevap vermişlerdir. Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ-5X) okul müdürlerinin liderlik stillerini tespit etmek amacıyla, Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ) ise okul iklimini betimlemek için kullanılmıştır.

Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamayabilmek amacıyla betimsel ve ilişkisel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmada dnşimsel liderlik ile açık ya da kapalı okul iklimi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

2.3 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Alanyazın taraması sonucunda, yapılan çoğu araştırmada okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ballard (2008)'ın yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında istatistiksel bir ilişki bulunamamıştır. Buna rağmen yapılan diğer yerli ve yabancı araştırmalara göre okul müdürlerinin göstermiş oldukları yöneticilik becerilerinin, liderlik rollerinin (demokratik, dnşimsel, kültürel, işbirlikçi, öğretimsel vb.), liderlik davranışlarının okulun iklimini doğrudan etkilediği sonucu bulunmuştur. Araştırmalara katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışları ve okullarının iklimleri hakkındaki görüşleri, yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu gibi değişkenlere göre, bazı araştırmalarda farklılık gösterirken, bazı araştırmalarda anlamlı farklılıklar göstermemiştir.

Literatürde yapılan taramaya göre okul müdürlerinin demokratik, otoriter ve serbesti tanıyan liderlik davranışlarıyla ve okul iklimi ilişkisi hakkında araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırma liderlik ve okul iklimi alan yazınına önemli katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

İlkokullardaki okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

3.2 ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

3.2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki ilkokullarda görevli 2668 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturmak üzere tesadüfi örneklem yöntemiyle bu okullarda çalışan sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Anketler 460 kişiye uygulanmış; ancak 442 anket geçerli kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi ve öğrenim durumuna göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

DEĞİŞKENLER		Öğretmen Sayısı	
		<i>f</i>	%
CİNSİYET	Kadın	264	59,7
	Erkek	178	40,3
YAŞ	20-30	191	43,2

	31-40	153	34,6
	41 ve üstü	98	22,2
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	-	-
EĞİTİM	Yüksekokul	34	7,7
DURUMU	Lisans	330	74,7
	Lisansüstü	78	17,6
MESLEKİ KIDEM	0-5 yıl	95	21,5
	6-10 yıl	149	33,7
	11-15 yıl	78	17,6
	16-20 yıl	67	15,2
	21 ve üstü	53	12,0
TOPLAM	Toplam	442	100

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği” ve “Okul İklimi Betimleme Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğretmenler tarafından doldurulan ve öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bir formdur. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu hakkında bu form aracılığıyla öğretmenlerden bilgi alınmaya çalışılmıştır.

3.3.2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin liderlik davranışlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak, Tengilimoğlu'nun (2005) işletmeler üzerine yapmış olduğu araştırmasında geliştirdiği “Yönetici Davranışları Anketi” kullanılmıştır. Ankete ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada anket yalnızca öğretmenlere uygulanmış olup “Yönetici Davranışları Anketi”, “Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği” şeklinde, kavramlaştırılmıştır. Hazırlanan ölçek “Otokratik liderlik”, “Demokratik liderlik” ve “Serbesti tanıyan

liderlik” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler 5’li Likert tipine uygun olarak “Hiçbir zaman” (1), “Nadiren” (2), “Bazen” (3), “Sıkça” (4) ve “Her zaman” (5) şeklinde puanlanmıştır. Ölçek toplam 21 maddeden oluşmuştur. Bu araştırmada, ilkokulu müdürleri hangi alt boyuttan daha fazla puan almışsa, “o alt boyuta ilişkin liderlik davranışına sahip” şeklinde tanımlama yoluna gidilmiştir.

Tablo 2. Liderlik Davranışı Betimleme Ölçeği Boyutları

Liderlik Davranış Biçimi Boyutları	Anket Madde Numaraları
1.Otokratik Lider	1-7
2.Demokratik Lider	8-14
3.Serbesti Tanıyan Lider	15-21

3.3.3. Okul İklimi Betimleme Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimini belirlemek üzere geliştirilen “Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi-İlkokullar İçin Gözden Geçirilmiş Versiyon” kullanılmıştır. İlk olarak Halpin ve Croft tarafından geliştirilen anket ilkokullar için güncellenmiştir (Hoy vd., 1991). Anketin orijinali 42 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3) ve her zaman (4) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 4’lü Likert tipi bir ölçektir.

Anketin güvenilirliğini test etmek için güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda alt boyutlar için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları destekleyicilik boyutu için .90, sınırlayıcılık boyutu için .80, yönlendiricilik boyutu için .76 ve samimilik boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Tüm anket için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı.85’dir. Anketin geçerlik ve güvenilirlik düzeyi yüksek bir veri toplama aracı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2. Okul İklimi Betimleme Ölçeği Boyutları

Okul İklimi Boyutları	Anket Madde Numaraları
1.Destekleyicilik	1-8
2.Sınırlayıcılık	9-12
3.Yönlendiricilik	13-17
4.Samimilik	18-25

Lider davranışları betimleme anketi beşli Likert tipi bir anket olduğu için betimsel bulgulara ait aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır.

Aritmetik ortalama	Aralıklar
Hiçbir Zaman	1.00 - 1.79
Nadiren	1.80 - 2.59
Bazen	2.60 - 3.39
Genellikle	3.40 - 4.19
Her Zaman	4.20 - 5.00

Dörtlü Likert tipi bir anket olan okul iklimi anketine ait betimsel bulgulara ait aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise aşağıda verilen aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Aritmetik ortalama	Aralıklar
Hiçbir Zaman	1.00 - 1.74
Bazen	1.75 - 2.49
Sık Sık	2.50 - 3.24
Her Zaman	3.25 - 4.00

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Anket soruları Sakarya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup, araştırmanın ildeki tüm ilkokullarda uygulanması için izin alınmıştır.

Anketler, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izniyle 2014 -2015 eğitim- öğretim yılı içinde Sakarya ili merkez ilçe ve diğer ilçelerinde bulunan 18 ilkokulda çalışan 460 sınıf öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Anketlerin 450 tanesi geri dönmüş, bazı maddelerin eksik doldurulması gerekçesiyle 8 anket hariç, 442 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada öğretmenlere uygulanan anket verileri, frekans, aritmetik ortalama ve yüzde hesapları kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarından öğretmenlerin okul müdürünün liderlik davranış biçimi ve okul iklimine yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılırken bağımsız örneklem testi (independent sample t test) uygulanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürünün liderlik davranış biçimi ve okul iklimine ilişkin görüşlerinin yaş, eğitim durumu ve meslekteki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı farklılıkların ortaya çıkması durumunda bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey-b karşılaştırma testi yapılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürünün liderlik davranış biçimine ilişkin görüşleri ile okul iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, anlamlı ise bu ilişkinin yönü ve düzeyinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizleri yapılarak tablo halinde verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizleri yapılmış ve sonuçlarında elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizleri yapılmış ve sonuçlarında elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular çizelgelerde gösterilmiş olup yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi(ANOVA), Tukey b testi ve Pearson korelasyon testi sonuçları da tablolarda gösterilerek yorumları yapılmıştır.

4.1.1. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilkokullarda çalışan öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlenen, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin bulgulara değinilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Puanları

Liderlik Davranış Biçimleri	N	\bar{X}	\bar{X} /k	ss	V
Otokratik Lider	442	20,5	2,92	4,49	%21
Demokratik Lider	442	26,34	3,47	5,75	%22
Serbesti	442	17,51	2,50	3,75	%20

Tablo 4'e göre, ilkokul müdürlerinin liderlik davranış biçimi ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, otokratik lider davranışı alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($X=20,5$); demokratik lider davranışı alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($X=26,34$) ve serbesti tanıyan lider davranışı alt boyutundan aldıkları puan ($X=17,51$) olarak bulunmuştur. Öğretmenler, Lider Davranışları Betimleme Ölçeğini okul müdürlerini algıladıkları biçimde doldurmuşlardır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en çok demokratik lider davranış biçimini benimsedikleri saptanmıştır. Bunu otokratik lider davranışı takip etmiştir. En az serbesti tanıyan lider davranışı göstermektedirler. Buna göre okul müdürlerinin, yönetim sürecine öğretmenleri dahil eden, çözüm odaklı, motivasyon düzeyini yükselten, öğretmenlerin fikirlerine önem ve değer veren, onlara karşı nazik olan bir davranış gösterdikleri söylenebilir. Tabloda örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde okul müdürlerinin otokratik liderlik boyutundan aldıkları ortalama puan ($X/k=2,92$), demokratik liderlik boyutundan aldıkları ortalama puan ($X/k=3,47$) ve serbesti tanıyan liderlik boyutundan aldıkları ortalama puan ($X/k=2,50$) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en çok demokratik liderlik davranışını gösterdikleri saptanmıştır. Terzi ve Kurt'un (2005) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunlukla okul yöneticilerini demokrat buldukları görülmüştür. Ayık'ın (2006) yaptığı araştırmada okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde, yöneticilerce öğretmenlerin birlikte çalışmalarının kolaylaştırıldığı, öğretmenlerin fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirildiği ve öğretmenlerin fikirlerine değer verildiği görülmüştür. Taş, Çelik ve Tomul'un (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik tarzlarından demokratik liderlik davranışlarını otokratik liderlik davranışlarından daha fazla gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ile bu araştırmada elde edilen bulgu paralellik göstermektedir.

Tablo 5. Liderlik Davranışlarının Otokratik Lider Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Neyin nasıl yapılacağına detaylı olarak bireysel karar verme.	26	5.9	85	19.2	114	25.8	151	34.2	66	14.9	3.33	1.12
2. Tüm yetkiyi kendi üzerinde toplama.	41	9.3	84	19.0	105	23.8	146	33.0	66	14.9	3.25	1.19
3. Öğretmenleri sıkı bir şekilde izleme ve denetleme.	41	9.3	104	23.5	111	25.1	90	20.4	96	21.7	3.22	1.27
4. Tekliflere kapalı olma.	158	35.7	114	25.8	114	25.8	32	7.2	24	5.4	2.21	1.16
5. Gerekliğinde katı kurallar uygulama.	80	18.1	104	23.5	102	23.1	118	26.2	38	8.6	2.84	1.24
6. Yetersiz ve başarısız işler sonucu ceza ve diğer yaptırımları uygulama.	73	16.5	110	24.9	118	26.7	85	19.2	56	12.7	2.87	1.26
7. Öğretmenlerin duygularını	154	34.8	97	21.9	114	25.8	42	9.5	35	7.9	2.34	1.26

dikkate
almama.

OTOKRATİK LİDERLİK BOYUTU

2.92 .64

Tablo 5’te aritmetik ortalamalar incelendiğinde en çok katılımın ‘Müdür neyin nasıl yapılacağına detaylı olarak kendisi karar verir.’ifadesinin yer aldığı birinci maddeye ($X=3,33$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok katıldıkları diğer ifadelerin ‘Müdür tüm yetkiyi kendi üzerinde toplar.’($X=3,25$) ile ikinci madde, ‘Müdür öğretmenleri sıkı bir şekilde izler.’ ($X=3,22$) ile üçüncü madde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu okul müdürlerinin bazen yetkiyi üzerlerinde toplayan ve öğretmenleri sıkı bir şekilde denetleyen bir davranış gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin ise, ‘Müdür tekliflere kapalıdır.’ ($X=2,21$) ile dördüncü madde, ‘Müdür öğretmenlerin duygularını dikkate almaz.’ ($X=2,34$) ile yedinci madde olduğu görülmüştür. Bu maddelere göre okul müdürleri tekliflere kapalı olma ve öğretmenlerin duygularını dikkate almama davranışını nadiren göstermektedirler.

Tablo 6. Liderlik Davranışlarının Demokratik Lider Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
8. Yeniliklere açık olma.	24	5.4	64	14.5	107	24.2	81	18.3	166	37.6	3.68	1.26
9. Öğretmenlerin inisiyatif kullanmalarına izin verme.	32	7.2	76	17.2	124	28.1	140	31.7	70	15.8	3.32	1.14
10. Öğretmenlerle dolaylı yerine karşılıklı (iki yönlü)	22	5.0	66	14.9	126	28.5	149	33.7	79	17.9	3.45	1.09

iletişime													
girmeyi tercih													
etme.													
11. Kararları													
öğretmenlerin													
katılımıyla	24	5.4	73	16.5	126	28.5	140	31.7	79	17.9	3.40	1.12	
alma.													
12.													
Öğretmenlere	39	8.8	44	10.0	77	17.4	159	36.0	123	27.8	3.64	1.23	
adil davranma.													
13.													
Öğretmenlerin													
memnuniyeti	27	6.1	69	15.6	100	22.6	151	34.2	95	21.5	3.49	1.16	
için çaba													
gösterme.													
14. Daha fazla													
verimli													
olmaları için	49	11.1	67	15.2	87	19.7	151	34.2	88	19.9	3.37	1.26	
öğretmenleri													
teşvik etme.													
DEMOKRATİK LİDERLİK BOYUTU											3.47	.97	

Tablo 6’da aritmetik ortalamalar incelendiğinde en çok katılımın ‘Müdür yeniliklere açıktır.’ifadesinin yer aldığı birinci maddeye (X=3,68) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok katıldıkları diğer ifadelerin ‘Müdür öğretmenlere adil davranır.’(X=3,64) ile on ikinci madde, ‘Müdür öğretmenlerin memnuniyeti için çaba gösterir.’ (X=3,49) ile on üçüncü madde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu okul müdürlerinin genellikle yeniliklere açık, adil davranan, öğretmenlerin memnuniyeti ile çabalayan, kararları ortak almaya çalışan bir davranış gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin ise, ‘Müdür öğretmenlerin inisiyatif kullanmalarına izin verir.’ (X=3,32) ile dokuzuncu madde, ‘Müdür öğretmenlerin verimli olmaları için onları teşvik eder.’ (X=3,37) ile on dördüncü madde olduğu görülmüştür. Bu maddelere göre okul müdürleri

öğretmenlere insiyatif verme ve onları teşvik etme davranışını bazen göstermektedirler.

Tablo 7. Liderlik Davranış Biçiminin Serbesti Taniyan Lider Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
15. Yetkili olduğunu göstermekten kaçınma.	97	21.9	114	25.8	129	29.2	72	16.3	30	6.8	2.60	1.18
16. İhtiyaç duyulduğunda ortadan yok olma.	156	35.3	116	26.2	98	22.2	56	12.7	16	3.6	2.23	1.16
17. Karar vermekten kaçınma.	188	42.5	101	22.9	122	27.6	18	4.1	13	2.9	2.02	1.06
18. Acil sorulara cevap vermeyi geciktirme.	175	39.6	118	27.6	92	20.8	42	9.5	15	3.4	2.10	1.13
19. Öğretmenlerin yapmak istedikleri herşeyi kabul etme.	14	3.2	94	21.3	169	38.2	136	30.8	29	6.6	3.16	.94
20. Öğretmenlerin her zaman aynı şekilde çalışmalarında n hoşnut olma.	26	5.9	56	12.7	178	40.3	136	30.8	46	10.4	3.27	1.00

21. Önemli

durumlar

ortaya

çıktığında

karişmaktan

kaçınma.

175 39.6 127 27.1 85 19.2 44 10 18 4.1 2.12 1.15

SERBESTİ TANIYAN LİDERLİK BOYUTU

2.50 .53

Tablo 7’de aritmetik ortalamalar incelendiğinde en çok katılımın ‘Müdür öğretmenlerin her zaman aynı şekilde çalışmalarından hoşnuttur.’ ifadesinin yer aldığı yirminci maddeye ($X=3,27$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok katıldıkları diğer ifadelerin ‘Öğretmenlerin yapmak istedikleri her şey okul müdürü tarafından kabul görür.’ ($X=3,16$) ile on dokuzuncu madde, ‘Müdür yetkili olduğunu göstermekten kaçınır.’ ($X=2,60$) ile beşinci madde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu okul müdürlerinin bazen öğretmenlerin aynı şekilde çalışmalarından hoşnut, öğretmenlerin yapmak istedikleri her şeye izin veren bir davranış gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin ise, ‘Müdür karar vermektan kaçınır.’ ($X=2,02$) ile on yedinci madde, ‘Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.’ ($X=2,10$) ile on sekizinci madde, ‘Önemli durumlar ortaya çıktığında karişmaktan kaçınır.’ ($X=2,12$) ile yirmi birinci madde olduğu görülmüştür. Bu maddelere göre okul müdürleri karar vermektan, acil ve önemli durumlardan kaçınma davranışını nadiren göstermektedirler.

4.1.2. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında;

- Cinsiyet
- Yaş
- Eğitim durumu
- Mesleki kıdem

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı bu bölümde incelenmiştir.

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre okul müdürlerinin otokratik liderlik, demokratik liderlik ve serbesti tanıyan liderlik davranışları sergilemelerine ilişkin boyutlar hakkında görüşleri ve analiz sonuçları yer almaktadır. Boyutlara ilişkin görüşlerde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumlarına göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Cinsiyete göre boyutlara ilişkin t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyete Değişkenine Göre İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimi Puanlarına İlişkin t-Test Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	sd	p
Otoktarik	Kadın	264	20,41	4,32	2,048	440	,041*
Lider	Erkek	178	19,52	4,71			
Demokratik	Kadın	264	24,52	6,46	,654	440	,514
Lider	Erkek	178	24,08	7,40			
Serbesti	Kadın	264	17,34	3,54	-1,123	440	,262
Tanıyan L.	Erkek	178	17,75	4,02			

($p < ,05$ *Anlamlı fark vardır).

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışlarının cinsiyet ile ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$t_{(440)}$; $p < .05$].

Taş, Çelik ve Tomul’un (2007) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin otokratik liderlik tarzı davranışlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu bu araştırmadaki bulgu ile farklıdır. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin otokratik liderlik tarzı davranışlarını daha fazla gösterdiğini düşünmektedirler.

Tablo 8'e göre demokratik liderlik boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamaları ($X = 24.08$); kadın öğretmenlerin ortalamaları ($X = 24.52$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarının cinsiyet ile ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. [$t_{(440)}$; $p > .05$].

Tablo 8'e göre serbesti tanıyan liderlik boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamaları ($X = 17.75$); kadın öğretmenlerin ortalamaları ($X = 17.34$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin serbesti tanıyan liderlik davranışlarının cinsiyet ile ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. [$t_{(440)}$; $p > .05$].

Taş, Çelik ve Tomul'un (2007) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin demokratik liderlik tarzı davranışlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine Terzi ve Kurt'un (2005) yapmış olduğu araştırmada demokratik yönetici davranışları ile ilgili olarak yapılan analiz sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmadaki bulgu, yukarıdaki bulgularla aynı sonucu barındırmaktadır.

4.1.2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Araştırmanın bu bölümünde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında yaşlarının farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Yaş aralıkları 20-30 arası, 31-40 ve 41 ve üstü şeklinde üç kısımdan oluşmaktadır. Yaşlara göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey b sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Yaş	N	X	SS	Kareler toplamı	Kareler		F	p(Tukeyb)
						sd	ortalaması		
Otokratik Lider	20-30	191	20,19	4,16	12,301 8914,396 8926,697	2 439	6,150 20,306	,303	,739
	31-40	153	20,08	5,09					
	41 ve üstü	98	19,76	4,16					
	Toplam	442	20,05	4,49					
Demokratik Lider	20-30	191	23,75	5,99	117,377 20598,352 20715,729	2 439	58,688 46,921	1,251	,287
	31-40	153	24,76	7,26					
	41 ve üstü	98	24,84	7,71					
	Toplam	442	24,34	6,85					
Serbesti Tanıyan Lider	20-30	191	17,35	3,55	127,418 6073,046 6200,464	2 439	63,709 13,834	4,605	(1,2-3) ,010*
	31-40	153	17,08	4,11					
	41 ve üstü	98	18,49	3,37					
	Toplam	442	17,51	3,75					

(p < ,05 *Anlamli fark vardır).

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [F(439,2)=.303, p>.05]. Aynı tabloya göre, okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(439,2)=.287, p>.05]. Bu durum, öğretmenlerin yaşları arttıkça, okul müdürlerinin otokratik ve demokratik liderlik davranışlarına ilişkin algıları farklılaşmamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Aynı tabloya göre, okul müdürlerinin serbesti tanıyan liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(439,2)=.010, p<.05].

Yaşı 41 ve üstü yıl olan öğretmenlerin ortalaması (X =18,49), yaşı 20-30 olan öğretmenlerin ortalamasından (X =17,35) ve yaşı 31-40 olan öğretmenlerin

ortalamasından ($\bar{X} = 17,08$) yüksektir. Bu durumda yaşı 41 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin serbesti tanıyan liderlik davranışlarına ilişkin algıları, yaşı 20-30 yıl ve 31-40 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durum, yaşı 41 ve üstü olan öğretmenlerin, mesleki tecrübelerinin artmasıyla birlikte okul müdürlerinden daha fazla serbestlik bekliyor olmalarından kaynaklanabilir.

Taş, Çelik ve Tomul'un (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, ilköğretim okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik tarzı davranışlarına ilişkin görüşleri kıdemlerinden etkilenmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olmaları bir etken olarak bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

4.1.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Araştırmanın bu bölümünde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında eğitim durumlarının farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Eğitim durumları yüksekokul, lisans ve lisansüstü mezunu şeklinde üç kısımdan oluşmaktadır. Eğitim durumlarına göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ve Tukey b sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Kareler toplamı	sd	Kareler		
							ortalamas	F	p(Tukeyb)
Otoktarik Lider	Yüksekokul	34	19,47	3,54	129,863	2 439	64,931 20,038	3,240	,040* (1,2,3)
	Lisans	330	20,36	4,43	8796,834				
	Lisansüstü	78	19,00	4,99	8926,697				
	Toplam	442	20,05	4,49					
Demokratik Lider	Yüksekokul	34	26,68	5,80	721,639	2 439	360,819 45,545	7,922	,000* (1,3-2)
	Lisans	330	23,60	6,82	19994,090				
	Lisansüstü	78	26,47	6,78	20715,729				
	Toplam	442	24,34	6,85					

Serbesti Tanıyan Lider	Yüksekokul	34	18,00	3,84	52,591	2	26,296	1,878	,154
	Lisans	330	17,63	3,86	6147,872	439			
	Lisansüstü	78	16,79	3,11	6200,464				
	Toplam	442	17,51	3,75					

($p < ,05$ *Anlamlı fark vardır).

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre okul müdürlerinin serbesti tanıyan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [$F_{(439,2)}=.154, p>.05$].

Aynı tabloya göre, okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları öğretmenlerin eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(439,2)}=.000, p<.05$]. Buna göre yüksekokul ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, okul müdürlerinin demokratik davranışlarına ilişkin algıları, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir.

Aynı tabloya göre, okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(439,2)}=.040, p<.05$]. Buna göre yüksekokul ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, okul müdürlerinin otokratik davranışlarına ilişkin algıları, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu farklılığın sebebi yüksekokul mezunlarının daha deneyimli, lisansüstü mezunlarının ise almış oldukları bir üst eğitim kalitesinden kaynaklanabilir.

4.1.2.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Araştırmanın bu bölümünde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında mesleki kıdemlerinin farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Mesleki kıdemler 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üstü yıl şeklinde beş kısımdan oluşmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ve Tukey b sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Mesleki Kıdem	N	X	SS	Kareler toplamı	sd	Kareler		F	p(Tukeyb)
							ortalaması	1		
Otoktarik Lider	0-5 yıl	95	20,00	4,47						
	6-10 yıl	149	20,21	4,76						
	11-15 yıl	78	20,24	4,48	26,953	2	6,738		,331	,857
	16-20 yıl	67	19,51	4,39	8899,744	439	20,366			
	21-üstü	53	20,13	3,99	8926,697					
	Toplam	442	20,05	4,49						
	Demokratik Lider	0-5 yıl	95	24,31	6,70					
Demokratik Lider	6-10 yıl	149	24,11	6,09						
	11-15 yıl	78	24,72	7,81	24,629	2	6,157		,130	,971
	16-20 yıl	67	24,25	7,02	20691,099	439	47,348			
	21-üstü	53	24,64	7,59	20715,729					
	Toplam	442	24,34	6,85						
Serbesti Taniyan	0-5 yıl	95	16,22	3,79	272,397	2	68,099		5,020	,001*
Serbesti Taniyan	6-10 yıl	149	17,52	3,61	5928,067	439	13,565			(1,2,3-4,5)

Lider	11-15				6200,464
	yıl	78	17,55	3,56	
	16-20				
	yıl	67	18,55	3,49	
	21-üstü	53	18,40	4,06	
	Toplam	442	17,51	3,75	

($p < ,05$ *Anlamlı fark vardır).

Tablo 11. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [$F(439,2)=.857, p>.05$]. Aynı tabloya göre, okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(439,2)=.971, p>.05$]. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, okul müdürlerinin otokratik ve demokratik liderlik davranışlarına ilişkin algıları farklılaşmamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Aynı tabloya göre, okul müdürlerinin serbesti tanıyan liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(439,2)=.001, p<.05$].

Mesleki kıdemi 21 ve üstü yıl olan öğretmenlerin ortalaması ($X =18,40$) ile mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin ortalaması ($X =18,55$), mesleki kıdemi 11-15 yıl ($X =17,55$), 6-10 yıl ($X =17,52$) ve 0-5 yıl ($X =16,22$) olan öğretmenlerin ortalamasından yüksektir. Bu durumda mesleki kıdemi 21 ve üstü ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin serbesti tanıyan liderlik davranışlarına ilişkin algıları, mesleki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durum, mesleki kıdemi 21 ve üstü yıl ile 16-20 yıl olan öğretmenler, mesleki tecrübelerinin artmasıyla birlikte okul müdürlerinden daha fazla serbestlik bekliyor olmalarından kaynaklanabilir.

Taş, Çelik ve Tomul'un (2007) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin, ilköğretim okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik tarzı davranışlarına ilişkin görüşleri kıdemlerinden etkilenmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olmaları bir etken olarak bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

4.1.3. Okul İklimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilkokullarda çalışan öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlenen, okul iklimine ilişkin bulgulara değinilmiştir. Okul iklimine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul İklimi Puanları

Okul İklimi Boyutları	N	\bar{X}	\bar{X} /k	ss	V
Destekleyicilik	442	21,55	2,69	4,90	%22
Sınırlayıcılık	442	9,58	2,39	2,50	%20
Yönlendiricilik	442	12,38	2,47	2,30	%18
Samimilik	442	21,42	2,67	4,83	%22

Tablo 12’ye göre okul iklimi ölçeğindeki puanlar incelendiğinde, destekleyicilik alt boyutundan alınan ortalama puan ($X=21,55$); sınırlayıcılık alt boyutundan alınan ortalama puan ($X=9,58$), yönlendiricilik alt boyutundan alınan ortalama puan ($X=12,38$) ve samimilik alt boyutundan alınan puan ($X=21,42$) bulunmuştur. Destekleyicilik ve samimilik alt boyutlarından alınan ortalama puanlar, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik alt boyutlarından alınan ortalama puanlardan daha fazladır. Destekleyicilik ve samimilik okulda açık ve olumlu bir iklimin yaşanmasını sağlar. Yönlendiricilik ve sınırlandırıcılık okulda kapalı ve ilgisiz bir iklimin yaşanmasına sebep olur. Alınan puanlara göre araştırmaya katılan öğretmenler okullarında açık ve olumlu bir iklimin yaşandığını düşünmektedirler.

Tablo 13. Okul İkliminin Destekleyicilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiçbir zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Eleştirilerde	32	7.2	130	29.4	178	40.3	102	23.1	2.70	1.05
2. Tüm öğretmenlere eşit davranma.	57	12.9	97	21.9	143	32.4	145	32.8	2.85	1.02
3. Anlaşılması kolay biri olma.	53	12.0	113	25.6	139	31.4	137	31	2.81	1.00
4. Öğretmenlere iltifat etme.	76	17.2	153	34.6	156	35.3	57	12.9	2.44	.92
5. Öğretmenleri takdir ettiğini	75	17	166	37.6	138	31.2	63	14.3	2.43	.93

göstermek için çaba harcama.											
6.Öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin sebeplerini açıklama.	30	6.8	160	36.2	153	34.6	99	22.4	2.73	.88	
7.Öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetme..	42	9.5	125	28.3	150	33.9	125	28.3	2.81	.95	
8.Öğretmenlerin önerilerini dinleme ve kabul etme.	26	5.9	154	34.8	192	43.4	70	15.8	2.69	.80	
DESTEKLEYİCİLİK BOYUTU										2.69 .76	

Tablo 13’de aritmetik ortalamalar incelendiğinde en çok katılımın ‘Müdür öğretmenlere eşit davranır.’ ifadesinin yer aldığı ikinci maddeye ($X=2,85$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok katıldıkları diğer ifadelerin ‘Müdür anlaşılması kolay biridir.’ ($X=2,81$) ile üçüncü madde, ‘Müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir.’ ($X=2,81$) ile yedinci madde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu okul müdürlerinin sık sık öğretmenlere eşit davranan, kolay anlaşılabilen, öğretmenlerin sağlık ve iyiliklerini gözetken, yapıcı eleştiri yapan bir davranış gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin ise, ‘Müdür öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba harcar.’ ($X=2,43$) ile beşinci madde, ‘Müdür öğretmenlere iltifat eder.’ ($X=2,43$) ile dördüncü madde olduğu görülmüştür. Bu maddelere göre okul müdürleri öğretmenlere iltifat etme ve takdir etme davranışını nadiren göstermektedirler.

Müdürün bu boyut içindeki davranışları bir nevi anlayışlı liderlik davranışlarını içermektedir. Literatüre göre de özellikle anlayışlı lider (Shaw, 2009; John ve Taylor, 1999) ile etkili lider davranışı (Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005) okul ikliminin geneliyle olumlu yönde ilişkilidir. John ve Taylor (1999), anlayışlı lider davranışının okul ikliminin açıklığını yüksek bir oranda açıklamasının yanı sıra okul ikliminin alt boyutları içinde özellikle destekleyici müdür davranışının da yaklaşık % 66’sını belirlediğini ifade etmektedirler. Öyleyse yüksek düzeyde

anlayışlı liderlik puanına sahip müdürlerin bulunduğu okulda destekleyici iklimin de hakim olacağı söylenebilir. Başka bir ifadeyle de, lider ne kadar anlayışlı ve etkili olursa okul iklimi de o kadar olumlu ve açık olur diyebiliriz.

Tablo 14. Okul İkliminin Sınırlayıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiçbir zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
9. Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olması.	133	30.1	196	44.3	69	15.6	44	10	2.05	.92
10. Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi olması.	79	17.9	183	41.4	86	19.5	94	21.3	2.44	1.01
11. İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektir.	69	15.6	142	32.1	136	30.8	95	21.5	2.58	.99
12. Okuldaki yönetsel yazışmalar yük olması.	106	24	155	35.1	107	24.2	74	16.7	2.34	1.02
SINIRLAYICILIK BOYUTU									2.35	.82

Tablo 14’te aritmetik ortalamalar incelendiğinde en çok katılımın ‘İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir.’ifadesinin yer aldığı on birinci maddeye ($X=2,58$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok katıldıkları diğer ifade ise ‘Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi vardır.’($X=2,44$) ile onuncu maddedir. Buna göre öğretmenler bazen okuldaki işlerin yoğun olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin en az katıldıkları ifade ise, ‘Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır.’ ($X=2,05$) ile dokuzuncu maddedir. Bu maddeye göre öğretmenler bazen okuldaki rutin işlerin öğretimi aksattığını düşünmektedirler.

Sınırlayıcılık boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin bu boyuta katılımlarının aritmetik ortalamasının ($X=2,35$) olduğu görülmektedir. Verilen cevaplar da daha çok “bazen” seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin okullarının iklimlerinin sınırlayıcılık düzeyine ilişkin görüşleri orta düzeydedir denebilir.

Tablo15. Okul İkliminin Yönlendiricilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiçbir zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
13.Sınıf içi öğretmen etkinliklerini yakından kontrol etme.	87	19.7	207	46.8	117	26.5	31	7	2.21	.83
14.Öğretmenleri yakından denetleme.	65	14.7	219	49.5	125	28.3	33	7.5	2.29	.80
15.Öğretmenlerin planlarını kontrol etme.	71	16.1	202	45.7	122	27.6	47	10.6	2.33	.87
16.Öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol etme.	23	5.2	149	33.7	139	31.4	131	29.6	2.86	.90
17.Öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetleme.	46	10.4	166	37.6	151	34.2	79	17.9	2.60	.89
YÖNLENDİRİCİLİK BOYUTU									2.45	.66

Yönlendiricilik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta orta düzeyde ($X=2,45$) katıldıkları görülmektedir. Boyut altındaki maddeler incelendiğinde ise, öğretmenlerin en çok “Müdür, öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol eder.” İfadesini içeren on altıncı maddeye ($X=2,86$) katıldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33.7’si bu maddeyle ilgili “bazen” seçeneğini işaretlerken, %31.4’ü “sık sık” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu sonuca göre ilkokullardaki müdürlerin çoğu öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol etmektedirler. Yani, öğretmenler derslere zamanında girme konusunda müdürleri tarafından fazlaca yönlendirildiklerini düşünmektedirler. Bu tip bir davranış okullarda öğretmenler ile müdür arasında sürtüşmelere yol açabilmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin on yedinci maddede ($X=2,60$) yer

alan “Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetler.” ifadesine verdikleri cevaplar incelendiğinde de araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının bu maddeye “bazen” ve “sık sık” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Müdürün denetleyici özelliğinin öne çıktığını gösteren bu cevaplar öğretmenlerin çalışmalarında fazlaca tedirgin davranmalarına yol açabilir. Müdürün fazlaca denetleyici bir tavır içine girmesi öğretmenlerin, müdürün onlara pek güvenmediğini düşünmelerine sebep olabilir.

Tablo 16. Okul İkliminin Samimilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiçbir zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
18. Arkadaşları evlerine davet etme.	94	21.3	207	46.8	67	15.2	74	16.7	2.27	.98
19. Birbirlerinin ailelerini tanıma.	56	12.7	161	36.4	151	34.2	74	16.7	2.55	.91
20. Birbirlerine destek ve yardımcı olma.	18	4.1	108	24.4	241	45.5	115	26	2.93	.81
21. Meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlama.	27	6.1	147	33.3	179	40.5	89	20.1	2.75	.84
22. Okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanma.	24	5.4	111	25.1	194	43.9	113	25.6	2.90	.84
23. Düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenleme.	39	8.8	248	56.1	99	22.4	56	12.7	2.39	.81
24. Yakın arkadaşlık kurma.	34	7.7	188	42.5	150	33.9	70	15.8	2.58	.84

25.Yenilerin

arkadaşları tarafından

hemen kabul

11 2.5 101 22.9 186 42.1 144 32.6 3.05 .80

görmesi.

SAMİMİLİK BOYUTU

2.67 .60

Tablo 16’da okul ikliminin “samimilik” boyutuna ($X=2,67$) ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin daha çok “sık sık” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Samimilik boyutundaki maddelere ait frekans ve yüzde değerleri tablodan incelendiğinde, ilk göze çarpan “Yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür.” ifadesini içeren üçüncü maddeye verilen cevaplardır. Öğretmenlerin %42.1’i bu maddeye “sık sık”, %32.6’ü ise “her zaman” düzeyinde katılmışlardır. Bu sonuç, yeni öğretmenlerin okullarda samimi karşılandıkları ve yeni okullarına alışmakta pek sorun yaşamamakta olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini işlerine vermeleri ve okula olan bağlılıklarının artması açısından bu hoş karşılanma oldukça önemlidir. Aynı zamanda, “Öğretmenler okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.” ifadesini içeren yirmi ikinci madde($X=2,90$) ile “Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.” ifadesini içeren yirmi ikinci maddeye($X=2,75$) verilen cevaplar incelendiğinde de öğretmenlerin yarıdan fazlasının bu maddelere “sık sık” veya “her zaman” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bir başka deyişle, araştırmaya katılan öğretmenler çalıştıkları okullarda meslektaşlar arası ilişkilerin genellikle destekleyici ve samimi olduğunu ifade etmektedirler. Fakat öğretmenlerin ‘Okulumuzdaki öğretmenler düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenlerler.’ ifadesini içeren yirmi dördüncü maddeye verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin %56,1’si bu maddeye “bazen” cevabını verdikleri görülmektedir. “Her zaman” cevabını verenlerin oranı ise %12,7’dir. On sekizinci maddede ‘Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler.’ ‘bazen’ cevabını verenlerin oranı %46.8, ‘her zaman’ diyenlerin oranının ise %16.7 olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenler okul içinde birbirlerine destek olmalarına ve yeni gelen meslektaşlarını hoş karşılamalarına rağmen, okul dışında bir araya gelecekları, informal ilişkileri geliştirecek etkinlikler düzenleme konusunda zayıftırlar.

4.1.4. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu kısmında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun öğrenme iklimine ilişkin algıları arasında;

- Cinsiyet
- Yaş
- Mesleki kıdem
- Öğrenim durumu

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin okullarındaki okul ikliminin “destekleyicilik, sınırlayıcılık, yönlendiricilik ve samimilik” boyutlarına ilişkin görüşleri ve analiz sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin boyutlara ilişkin görüşlerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumlarının etkisi araştırılmaktadır.

4.1.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okulun Öğrenme İklimi Algıları

Bu bölümde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Cinsiyete göre boyutlara ilişkin t testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Cinsiyete Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Test Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	sd	p
Destekleyicilik	Kadın	264	21,54	5,94	-,059	440	,953
	Erkek	178	21,57	6,35			
Sınırlayıcılık	Kadın	264	9,29	3,26	-,948	440	,344
	Erkek	178	9,60	3,35			
Yönlendiricilik	Kadın	264	12,35	3,34	,591	440	,449
	Erkek	178	12,16	3,32			
Samimilik	Kadın	264	21,79	4,74	1,974	440	,049*
	Erkek	178	20,87	4,92			

(p < ,05 *Anlamlı fark vardır).

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetinin sadece “samimilik” boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülmektedir [$t_{(440)}=1.974$, $p<.05$]. Bu farklılığa göre kadın öğretmenlerin ($X =21.79$) okul ikliminin “samimilik” boyutuna ilişkin görüşleri erkek öğretmenlere ($X =20.87$) nazaran daha olumludur. Boyut altındaki maddeler incelendiğinde de genellikle öğretmen davranışlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu yüzden kadın öğretmenlerin öğretmen davranışlarını erkek öğretmenlere göre daha samimi buldukları söylenebilir. Diğer boyutlar incelendiğinde ise kadın ve erkek öğretmenlerin birbirlerine çok yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları gözlenmektedir.

Literatür incelendiğinde Acet (2006), Schlaffer (2006), Tahaoğlu (2007) ve Baykal’ın (2007) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, Schlaffer (2006) anlamlı olmasa da kadın öğretmenlerin okullarının iklimleri hakkında erkek öğretmenlere nazaran daha olumlu görüşlere sahip olduklarının ifade etmektedir. Aynı zamanda Özdil (2004) de okullardaki güven ve iklim üzerine yaptığı araştırmasından elde ettiği bulgulara dayanarak, öğretmenlerin toplam iklim algısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Bu yüzden yapılan araştırma ile bu dört araştırmada elde edilen bulgular sadece “samimilik” boyutunda örtüşmemektedir.

4.1.4.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Araştırmanın bu bölümünde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul iklimi algılarında yaşlarının farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Yaş aralıkları 20-30 arası, 31-40 ve 41 ve üstü şeklinde üç kısımdan oluşmaktadır. Yaşlara göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ve Tukey b sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri

Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Yaş	N	X	SS	Kareler toplamı	sd	Kareler	F	p(Tukeyb)
							ortalamas		
Destekleyicilik	20-30	191	21,26	5,70	50,900	2	25,450	,682	,506
	31-40	153	21,54	5,99	16378,403	439	37,308		

	41 üstü	98	22,14	6,97	16429,303				
	Toplam	442	21,55	6,10					
	20-30	191	9,95	3,45					
Sınırlayıcılık	31-40	153	9,04	3,31	96,155	2	48,078		,012*
	41 üstü	98	8,96	2,85	4717,078	439	10,745	4,474	(1-2,3)
	Toplam	442	9,41	3,30	4813,233				
	20-30	191	12,37	3,32					
Yönlendiricilik	31-40	153	12,36	3,27	13,102	2	6,551		
	41 üstü	98	11,95	3,44	4886,319	439	11,131	,589	,556
	Toplam	442	12,27	3,33	4899,421				
	20-30	191	21,79	4,77					
Samimilik	31-40	153	20,92	4,72	64,849	2	32,425	1,389	,250
	41 üstü	98	21,48	5,08	10244,554	439	23,336		
	Toplam	442	21,42	4,83	10309,403				

(p < ,05 *Anlamlı fark vardır).

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarının sadece “sınırlayıcılık” boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülmektedir [$F(439,2)=4.474$, $p<.05$]. Bu farklılığa göre 41 ve üstü yaştaki öğretmenlerin ($X = 8.96$) okul ikliminin “sınırlayıcılık” boyutuna ilişkin görüşleri, 20-30 yaş ($X = 9.95$) ve 31-40 yaş ($X=9.04$) öğretmenlere nazaran daha olumsuzdur. Boyut altındaki maddeler incelendiğinde öğretmen davranışlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça okul müdürlerinin daha az sınırlayıcı davrandıklarını düşünmektedirler. Bunun nedeni okul müdürlerinin kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki tecrübelerinden dolayı sıkılmak istememeleri olabilir.

Literatürde ise öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem yıllarına göre incelenmesinde farklı bulgular elde edilmiştir. Örneğin Schlaffer (2006) yaptığı araştırmasında kıdem yılı yükseldikçe öğretmenlerin okul iklimine ilişkin puanlarının düştüğünü ifade etmektedir. Baykal (2001) ise yaptığı araştırma sonucunda kıdem yılının okul ikliminin “sınırlayıcılık” boyutu dışında diğer tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu farklılığa göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul ikliminin “sınırlayıcılık” dışındaki boyutlarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenmiştir. Bunun da

mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kurumlarına karşı olumlu bir tutumla işe başlıyor olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Araştırmamız ise bunun tersi bir durum ortaya koymaktadır. Tablo 10’da “destekleyicilik” ve “samimilik” boyutlarına ilişkin betimsel verilere bakıldığında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kıdem yılı grupları içinde en düşük puana sahip grup olduğu görülmektedir. Öğretmenler kurumlarına karşı yüksek bir beklentiyle işe başlıyor olabilirler. Fakat iklim çalışmaları beklentilerden çok algıları ölçer. Ayrıca, bu yüksek beklentiler karşılanmadığında öğretmenlerin kurumlarına karşı daha olumsuz görüşlere sahip olabileceği de unutulmamalıdır.

Günbayı (2007) ise kıdem yılı düşük öğretmenlerin kıdem yılı yüksek öğretmenlere göre okul iklimine yönelik daha olumlu görüşleri olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça müdürün destekleyici, yönlendirici ve sınırlayıcı davranışlarının düzeyinde azalma olduğunu söylemektedir. Fakat, Acet (2006), Buckingham (2006) ve Williamson (2001) yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri bulgular ışığında kıdem yılının öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu da, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, Sutherland (1994) da yaptığı araştırmada daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının ve okuldan gördükleri ilgi ve desteğin kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlere göre anlamlı olmasa da daha düşük olduğunu ifade etmektedir.

4.1.4.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Araştırmanın bu bölümünde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında eğitim durumlarının farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Eğitim durumları yüksekokul, lisans ve lisansüstü mezunu şeklinde üç kısımdan oluşmaktadır. Eğitim durumlarına göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ve Tukey b sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Eğitim Durumu	N	X	SS	Kareler toplamı	sd	Kareler	F	p(Tukeyb)
							ortalamas		
Destekleyicilik	Yüksekokul	34	25,26	5,36					
	Lisans	330	20,65	5,90	1104,721	2	552,361	15,823	,000*
	Lisansüstü	78	23,73	6,16	15324,582	439	34,908		(1-3,2)
	Toplam	442	21,55	6,10	16429,303				
Sınırlayıcılık	Yüksekokul	34	9,68	3,48					
	Lisans	330	9,36	3,22	4,601	2	2,301		,811
	Lisansüstü	78	9,54	3,56	4808,632	439	10,954	,210	
	Toplam	442	9,41	3,30	4813,233				
Yönlendiricilik	Yüksekokul	34	12,35	3,20					
	Lisans	330	12,37	3,30	74,617	2	37,308	3,395	,074
	Lisansüstü	78	12,46	3,40	4824,804	439	10,990		
	Toplam	442	12,27	3,33	4899,421				
Samimilik	Yüksekokul	34	22,06	4,89					
	Lisans	330	21,60	4,78	114,870	2	57,435	2,473	,085
	Lisansüstü	78	20,35	4,93	10194,533	439	23,222		
	Toplam	442	21,42	4,83	10309,403				

(p < ,05 *Anlamlı fark vardır).

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin eğitimlerinin sadece ‘destekleyicilik’ boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülmektedir [F(439,2)=15.823, p<.05]. Bu farklılığa göre yüksek okul mezunu (X =25.26) ve lisansüstü mezunu (X=23,73) öğretmenlerin okul ikliminin “destekleyicilik” boyutuna ilişkin görüşleri, lisans mezunu (x=20,65) öğretmenlere göre daha olumludur. Bunun sebebi, yüksek okul mezunu öğretmenlerin deneyimlerinden, lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise almış oldukları eğitimden dolayı, okul içi iklim faktörlerini daha iyi değerlendirebilmeleri olabilir.

4.1.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Araştırmanın bu bölümünde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında mesleki kıdemlerinin farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Mesleki kıdemler 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üstü yıl şeklinde beş kısımdan oluşmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ve Tukey b sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Mesleki Kıdem	N	X	SS	Kareler toplamı	Kareler		F	p(Tukeyb)	
						sd	ortalaması			
Destekleyicilik	0-5 yıl	95	22,05	5,62						
	6-10 yıl	149	20,76	5,72						
	11-15 yıl	78	21,55	6,58	170,933	2	42,733	1,149	,333	
	16-20 yıl	67	21,87	6,20	16258,370	439	37,205			
	21-üstü	53	22,49	7,00	16429,303					
	Toplam	442	21,55	6,10						
	0-5 yıl	95	10,05	3,50						
6-10 yıl	149	9,39	3,47							
11-15 yıl	78	9,33	2,96	60,830	2	15,208	1,398			,234
16-20 yıl	67	9,01	2,86	4752,403	439	10,875				
21-üstü	53	8,96	3,38	4813,233						
Toplam	442	9,41	3,30							
0-5 yıl	95	12,45	3,02							
6-10 yıl	149	12,33	3,22	55,235	2	13,809		1,246	,291	
11-15 yıl	78	12,69	3,60	4844,186	439	11,085				
21-üstü	53	12,69	3,60	4899,421						

	16-20								
	yıl	67	12,03	3,28					
	21-üstü	53	11,47	3,76					
	Toplam	442	12,27	3,33					
	0-5 yıl	95	21,81	5,81					
	6-10 yıl	149	22,30	4,11					
	11-15								
	yıl	78	19,67	4,15	380,166	2	95,041	4,183	,002*
Samimilik	16-20				9929,237	439	22,721		(1,4,5-2-3)
	yıl	67	21,21	5,15	10309,403				
	21-üstü	53	21,06	4,72					
	Toplam	442	21,42	4,83					

(p < ,05 *Anlamlı fark vardır).

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde, kıdem yılına göre okul ikliminin samimilik boyutunda anlamlı bir farklılığın bulunduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı olmasa da tablo incelendiğinde “sınırlayıcılık” boyutu hariç olmak üzere okul ikliminin diğer boyutlarında kıdem yılı arttıkça okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin görüşlerin ortalamalarında da dalgalı bir artış gözlemlenmektedir. Yani, “destekleyicilik”, “samimilik”, “ve “yönlendiricilik” boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin puanları altıncı yıldan sonra artmaktadır. Ayrıca “sınırlayıcılık” boyutu incelendiğinde, onuncu yıldan sonra kıdem yılı yükseldikçe öğretmenler okullarının daha az sınırlayıcı olduklarını düşünmeye başlamaktadırlar. Burada mesleğin onuncu yılı bir tepe noktası gibi görünmektedir.

Literatürde ise öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem yıllarına göre incelenmesinde farklı bulgular elde edilmiştir. Örneğin Schlaffer (2006) yaptığı araştırmasında kıdem yılı yükseldikçe öğretmenlerin okul iklimine ilişkin puanlarının düştüğünü ifade etmektedir. Baykal (2001) ise yaptığı araştırma sonucunda kıdem yılının okul ikliminin “sınırlayıcılık” boyutu dışında diğer tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu farklılığa göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul ikliminin “sınırlayıcılık” dışındaki boyutlarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenmiştir. Bunun da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kurumlarına karşı olumlu bir tutumla işe başlıyor olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Araştırmamız ise bunun tersi

bir durum ortaya koymaktadır. Tablo 10’da “destekleyicilik” ve “samimilik” boyutlarına ilişkin betimsel verilere bakıldığında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kıdem yılı grupları içinde en düşük puana sahip grup olduğu görülmektedir. Öğretmenler kurumlarına karşı yüksek bir beklentiyle işe başlıyor olabilirler. Fakat iklim çalışmaları beklentilerden çok algıları ölçer. Ayrıca, bu yüksek beklentiler karşılanmadığında öğretmenlerin kurumlarına karşı daha olumsuz görüşlere sahip olabileceği de unutulmamalıdır.

Günbayı (2007) ise kıdem yılı düşük öğretmenlerin kıdem yılı yüksek öğretmenlere göre okul iklimine yönelik daha olumlu görüşleri olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça müdürün destekleyici, yönlendirici ve sınırlayıcı davranışlarının düzeyinde azalma olduğunu söylemektedir. Fakat, Acet (2006), Buckingham (2006) ve Williamson (2001) yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri bulgular ışığında kıdem yılının öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu da, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, Sutherland (1994) da yaptığı araştırmada daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının ve okuldan gördükleri ilgi ve desteğin kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlere göre anlamlı olmasa da daha düşük olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin okullarındaki diğer çalışan veya yöneticilerle daha çok zaman geçirmeleri ve onlarla daha uzun süre çalışmalarının bir sonucu olarak aralarındaki samimiyetin artması, bu konudaki genel varsayımlarla uyum gösteren bir durumdur.

4.1.5 İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışı ile Okul İkliminin Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre ilkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi puanları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Correlation testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon

katsayısının mutlak değeri olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde, 0.70-0.30 arasında olması orta düzeyde ve 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007: 32).

Tablo 21. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimleri ve Okul İkliminin Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Otokratik	Demokratik	Serbesti T.	Destekleyici	Sınırlayıcı	Yönlendirici	Samimilik
Otokratik							
Lider Davranış							
ik	1	-.336**	.015	-.328**	.238**	.315**	-.077
Demokratik							
atik	-	1	-.441**	.804**	-.291**	.031	.189**
Serbesti							
T.	-	-	1	-.352**	.168**	-.142**	-.074
Destekleyici							
eyici	-	-	-	1	-.258**	.021	.274**
Sınırlayıcı							
ıcı	-	-	-	-	1	.044	-.055
Yönlendirici							
dirici	-	-	-	-	-	1	.165**
Samimilik							
ik	-	-	-	-	-	-	1

(p < ,01 **Anlamlı Fark vardır).

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde; otokratik liderlik ile demokratik liderlik boyutları arasında ($r = -.336$, $p < .01$) orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Otokratik liderlik ve serbesti tanıyan liderlik boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki ($r = .015$) bulunmamıştır. Demokratik liderlik ve serbesti tanıyan liderlik boyutları arasında ($r = -.441$, $p < .01$) orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul iklimine ait alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; destekleyicilik ile sınırlayıcılık boyutları arasında ($r = -.258$, $p < .01$) düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Destekleyicilik ve samimilik boyutları arasında ($r = .274$, $p < .01$) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Destekleyicilik ve yönlendiricilik boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu otokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; otokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutlarından destekleyicilik arasında ($r = -.328, p < .01$) orta düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Otokratik liderlik ile sınırlayıcılık boyutları arasında ($r = .238, p < .01$) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Otokratik liderlik ve yönlendiricilik boyutları arasında ($r = .315, p < .01$) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Otokratik liderlik ile samimilik boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu demokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; demokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutlarından destekleyicilik arasında ($r = .804, p < .01$) yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Demokratik liderlik ile sınırlayıcılık boyutları arasında ($r = -.291, p < .01$) düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Demokratik liderlik ve samimilik boyutları arasında ($r = .189, p < .01$) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Demokratik liderlik ile yönlendiricilik boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu serbesti tanıyan liderlik ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; serbesti tanıyan liderlik ile okul ikliminin alt boyutlarından destekleyicilik arasında ($r = -.352, p < .01$) orta düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Serbesti tanıyan liderlik ile sınırlayıcılık boyutları arasında ($r = .168, p < .01$) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Serbesti tanıyan liderlik ve yönlendiricilik boyutları arasında ($r = -.142, p < .01$) düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Serbesti tanıyan liderlik ile samimilik boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu otokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; otokratik liderlik ile sınırlayıcılık boyutları arasında ($r = .238, p < .01$) düşük düzeyde, pozitif yönde, otokratik liderlik ve yönlendiricilik boyutları arasında ($r = .315, p < .01$) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu demokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; demokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutlarından destekleyicilik arasında ($r = .804, p < .01$) yüksek düzeyde,

pozitif yönde, demokratik liderlik ve samimilik boyutları arasında ($r=.189$, $p<.01$) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu serbesti tanıyan liderlik ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; serbesti tanıyan liderlik ile sınırlayıcılık boyutları arasında ($r= .168$, $p<.01$) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yukarıdaki bulgulara göre okul müdürü otokratik liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde sınırlayıcılık ve yönlendiricilik artmaktadır. Bu da okulda kapalı bir iklimin yaşanmasına neden olur. Okul müdürünün demokratik liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde destekleyicilik ve samimilik artar. Bu da okulda açık bir iklimin yaşanmasına neden olur. Okul müdürünün serbesti tanıyan liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde sınırlayıcılık artar. Bu da okulda kapalı ve ilgisiz bir iklimin yaşanmasına neden olur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar, bulgular ve tartışma bölümünde ele alınanlar sıra ile sunulmuştur.

5.1.1. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Sakarya ilindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları gösterdiğini düşünmektedirler. Buna rağmen bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini otokratik bulmaktadırlar. Bunun durum, bayanların demokratik ve nazik davranışları çevrelerinden sürekli beklmelerinden kaynaklanabilir. Okullarda bulunan yaşlı ve kıdemi yüksek öğretmenler okul müdürlerinin serbesiyetçi davrandıklarını düşünmektedirler. Bunun sebebi, müdürlerin kıdemi yüksek ve yaşlı öğretmenlere mesleki tecrübelerinden dolayı gelen saygı neticesinde onlara karşı fazla baskıcı olmamalarından kaynaklanabilir. Buna karşın genç ve mesleki kıdemi az olan öğretmenler okul müdürlerini otokratik bulmaktadırlar. Deneyimsiz olan genç öğretmenlere okulda daha fazla iş verildiğinden okul müdürlerini otokratik olarak algılamış olabilirler. Yüksekokul ve lisansüstü mezunu olan öğretmenler okul müdürlerinin demokratik davrandığını düşünmektedirler. Yüksekokul mezunlarının deneyimi, yüksek lisans mezunlarının akademik kariyerleri, müdürleri, onlara karşı daha nazik ve demokratik davranmaya yöneltmiş olabilir. Lisans mezunlarında ise bu durum tam tersi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Okul İklimine İlişkin Sonuçlar

Sakarya ilindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenleri okullarının açık bir iklime sahip olduğunu düşünmektedirler. Bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre

aralarında daha samimi ortamlar kurduğu düşünürsek, okul iklimini daha samimi buldukları sonucunu desteklemiş oluruz. Mesleki kıdemi az ve genç öğretmenler okul iklimini, kıdemi yüksek ve yaşlı öğretmenlere göre sınırlayıcı bulmaktadırlar. Bunun nedeni, okuldaki genç ve deneyimsiz öğretmenlere okuldaki iş yükünün büyük bölümünün verilmesi olabilir. Genç öğretmenlerin yaşlılara göre kendilerini daha fazla baskı altında hissedebilirler. Bu durumun tam tersi olarak da kıdemi yüksek ve yaşlı öğretmenlerin okul iklimini samimi buldukları sonucunu söyleyebiliriz. Yüksekokul ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, okul iklimi destekleyicilik boyutuna ilişkin algılarının, lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki deneyim sahibi ve akademik kariyeri öğretmenlerin okulda daha fazla destek görmeleri bunun nedeni olabilir.

5.1.3. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Okul müdürleri otokratik liderlik davranış biçimi gösterdiği zaman okulda kapalı bir okul iklimi görülmektedir. Bu tür okul ikliminde öğretmen ve öğrenci başarısının iyi olması beklenemez. Okul müdürü demokratik liderlik davranış biçimi gösterdiği zaman okulda açık bir okul iklimi görülmektedir. Bu sonuçla öğrenen okullar, mutlu öğretmen ve öğrenciler, olumlu bir okul ortamıyla, başarı arttırılabilir. Okul müdürü serbesti tanıyan liderlik davranış biçimi gösterdiği zaman okulda ilgisiz bir okul iklimi görülmektedir. Bu durum okulu, ilgisiz öğretmenler ve dolayısı ile ilgisiz öğrenciler yaratarak, başarıdan uzaklaşılmasına neden olacaktır.

5.2 ÖNERİLER

İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın bulgularına dayanılarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1.Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çalıştıkları okul müdürlerinin liderlik davranışlarını demokratik olarak nitelendirmektedirler. Buna bağlı olarak da okul ikliminde olumlu yönde artış gözlenmiştir. Açık ve olumlu bir okul iklimi açısından okul müdürleri daha çok demokratik liderlik davranışları gösterebilirler.

2. Okul müdürlerinin başarılı olması, daha önceden yapılanların nasıl daha verimli hale getirebileceğinin yanında yeni olarak ne yapılması gerektiğini de bilmesine bağlıdır. Bu da onların girişken olmalarını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla okul

müdürleri, hizmet içi eğitim yolu ile yönetime ilişkin yeni değerler ve çağdaş eğitim kuramları doğrultusunda yetiştirilebilirler.

3.Okul müdürlerine yöneticilik ve liderliğin aynı şeyler olmadığı, gelecekte başarının liderlik davranışlarından bağımsız olamayacağı ve bu başarının ilkelere dayanan yeni bir kültür oluşturabilen liderlerden çıkacağı bilinci aşılabilir.

4.Okullardaki öğrencilerin başarılı olması, yapılan eğitim ve öğretimin kalitesine bağlıdır. Tüm okulların en büyük hedefi, öğrencilerin başarılı olmalarıdır.

5.Öğrencilerin başarılı olmaları da okulun ikliminin olumlu olması ile mümkündür. Okul müdürleri öğretmenlerle sık sık iletişime geçerek ve fikir alışverişinde bulunarak okul iklimine olumlu katkıda bulunabilirler.

6.Araştırmada yapılan analiz sonucunda, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla otokratik bulmaktadırlar. Aynı şekilde okul ikliminin samimilik alt boyutunda da kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul ikliminin samimi olduğunu belirtmişlerdir. Kadın ve erkek öğretmenler arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağı araştırılabilir.

7.Günümüz dünyasında yeni değerler yeni liderlik türlerini doğurmaktadır. Okul müdürlerinin demokratik, otokratik ve serbesti tanıyan liderlik davranışları dışında diğer liderlik davranışları da incelenebilir ve bu liderlik davranışlarının okulun öğrenme iklimini nasıl etkileyeceği araştırma konusu yapılabilir.

8.Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına eğitim yönetimi ve liderlikle ilgili dersler verilebilir. Çünkü eğitim yöneticileri, öğretmenlerin arasından çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının sınavlara girerek gelecekte eğitim yöneticisi olabileceği her zaman göz önünde bulundurulabilir.

Benzer bir çalışma ilkokulları dışında diğer eğitim kurumlarında da yapılabilir.

Bu araştırmadaki okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ve okul iklimine ilişkin bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Bu konuda daha geniş ve kapsamlı bir çalışma yapılarak araştırmaya veliler, öğrenciler ve okulda çalışan diğer personel de katılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, C.S. (1982). The Search For School Climate: A Review Of The Research. *Review of the Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2008). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydoğan, Z.F. (2004). *Örgüt Kültürü ve İklimi*. Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 203-215.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Balcı, A. (2002). Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Kuram Uygulama ve Araştırma. (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barrow, J.C. (1977). The Variables Of Leadership: A Review and Conceptual Framework. *The Academy of Management Review*, 2(2), 231-235.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bass, B.M. (1997). Personal Selling and Transactional/Transformational Leadership. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 17(3), 19-28.

- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 7186.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (Editör: Yüksel Özden) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çoroğlu, Ç. (2003). *Etkili Satış ve Liderlik Stratejileri*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Demir, Ö. & Acar, M. (2002). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Deniz, L. & Hasaıeıbioğlu T. (2003). Öğretmen Liderlik Stilllerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55-62.
- Denison, D.R. (1996). What Is The Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point Of View On a Decade Of Paradigm Wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Duncan, W. J. (1983). *Management*. Newyork: Random House Business Division.
- Ekici, M. (2006). *Vizyoner Liderlik*. Ankara: Turhan Yayınevi.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. & Gottfredson, N.C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results From a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 42(4), 412-444.
- Gregory, A., Henry, D. B., Schoeny, M. E. & The Metropolitan Area Child Study Research Group (2007). School Climate and Implementation of a Preventive Intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40(3/4), 250-260.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(1), 531-548.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Yeterlikleri ve Türk Eğitimcilerinin Bu Konudaki Görüşleri. *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu (25-27 Ocak 2004)*. Antalya.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing The Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/ Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. http://www.waynekhoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf adresinden 20 Ocak 2015 tarihinden alınmıştır.
- Hoy, W.K., Tarter, C. J. & Bliss, J.R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.

- Hoy, W.K., Smith, P.A. & Sweetland, S.R. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W.K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education (Second edition)* (ss.2121-2124). New York: Thompson Gale.
- Howell, J. M.& Avolio B. J. (1992): The Ethics of Charismatic Leadership: Submission or Liberation?, *Academy of Management Executives*, 6(2), 43-54.
- Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E.(1990). Enhancing the School Climate: New Opportunities for the Counselor. *School Counselor*, 38 (1),2.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kaya, Ü. S. (2002). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Yöneticilik-Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. Kırıkkale İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, KlasikModern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

- Kunhert, W.K. & Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational Leadership: A Constructive/Developmental Analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Kurtuluş, İ. (2007). *Dönüştürücü Liderlik- Bir Uygulama-*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Leithwood, K.A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*. 49(5),8-12.
- Maloy, R.W. & Seldin C.A. (1983). School Climate and School Effectiveness: Summary of Teacher, Student and Parent Attitudes in One Rural Community. *Research in Rural Education*, 2(2), 65-67.
- Mihçıǧlu, C. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Moran, E.T. & Volkwein, J.F. (1992). The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate. *Human Relations*, 45(1), 19-48.
- Mucuk, İ. (2000). *Modern İşletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Nadler, D.A., Tushman, M.L.(1990). Beyond Charismatic Leader: Leadership and Organizational Change, *California Management Review*, 32(2), 77-97.
- Özden, Y. (2008a). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Özden, Y. (2008b). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Özkalp, E. (1987). *Liderlik*. (Editör: Enver Özkalp). Örgütlerde Davranış. Ankara: Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Peker, Ö. (1993). Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi*, 26(4).
- Sabuncuoǧlu, Z. & Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yay. Dağ.

- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personal Psychology* 28, 447-479.
- Schriesheim, C. & Glinow, M.A.V.(1977). The Path-Goal Theory of Leadership:A Theoretical and Empirical Analysis. *Academy of Management Journal*, 20(3), 398-405
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. (Editör: Yüksel Özden). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. Ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi (Gaziantep İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Taş, A.,Çelik K.ve Tomul, E.(2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-98.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, A. H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, A.H. (2007). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Temen, B. (2002). *Liderlik Geliştirme*. (Editör: A. Esra Aslan). Örgütte Kişisel Gelişim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tengilimoğlu, D., (2005a), “Hizmet İşletmelerinde Yöneticilik Davranışları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1),23-48.

- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, B. (1998). *Yeni Yöneticinin El Kitabı, Yönetim Fonksiyonları*. Çeviren: Vedat G. Diker. İstanbul: Hayat Yayınları
- Thomas, A.R. (1976). Organizational Climate Of Schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Van Horn, M.L. (2003). Assessing the Unit of Measurement for School Climate Through Psychometric and Outcome Analyses of the School Climate Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 1002-1019.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657-670.
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algularına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İzmir.

EK-1:

Sayın Öğretmenim,

Aşağıda görev yapmakta olduğunuz okuldaki yöneticinizin liderlik davranış biçimleri ile okulunuzun iklimi ilgili ifadeler bulacaksınız. Bu anketin amacı yöneticinizin liderlik davranış biçiminin okul iklimine etkisini belirlemektir. Veriler bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İçtenlikle yanıtlayacağınızı düşünerek hiçbir ifadeyi boş bırakmamanızı rica ederim. Yoğun iş temponuz içinde, tecrübelerinizi paylaşmaya yönelik olarak ayırdığınız kısa zaman için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Samet VARLI
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER**1. Cinsiyetiniz?**

Kadın Erkek

2. Eğitim durumunuz?

2 Yıllık Eğitim Enstitüsü Yüksekokul Lisans Lisans Üstü (Master)

3. Kaç yıldır çalışıyorsunuz?

0-5 yıl 6-10 yıl 11 - 15 yıl 16 -20 yıl 21 yıl ve daha fazla

4. Yaşınız:**LİDERLİK DAVRANIŞLARINI BETİMLEME ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki belirtilen ifadelerden okul yöneticinizi yansıtan her ifade için uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz

YÖNETİCİNİZ	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Neyin nasıl yapılacağına detaylı olarak kendisi karar verir.					
2. Tüm yetkiyi kendi üzerinde toplar.					
3. Öğretmenleri sıkı bir şekilde izler ve denetler.					
4. Tekliflere kapalıdır.					
5. Gerekğinde katı kurallar uygular.					
6. Yetersiz ve başarısız işler sonucu ceza ve diğer yaptırımları uygular.					
7. Öğretmenlerin duygularını dikkate almaz.					
8. Yeniliklere açıktır.					
9. Öğretmenlerin inisiyatif kullanmalarına izin verir.					
10. Öğretmenlerle dolaylı yerine karşılıklı (iki yönlü) iletişime girmeyi tercih eder.					
11. Kararları öğretmenlerin katılımıyla alır.					
12. Öğretmenlere adil davranır.					
13. Öğretmenlerin memnuniyeti için çaba gösterir.					
14. Daha fazla verimli olmaları için öğretmenleri teşvik eder.					

15. Yetkili olduğunu göstermekten kaçınır.					
16. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.					
17. Karar vermektten kaçınır.					
18. Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.					
19. Öğretmenlerin yapmak istedikleri herşey okul müdürü tarafından kabul görür.					
20. Öğretmenlerin her zaman aynı şekilde çalışmalarından hoşnuttur.					
21. Önemli durumlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.					

OKUL İKLİMİ BETİMLEME ÖLÇEĞİ

Okulunuzdaki öğretmenlerin ve okul müdürünüzün bu davranışları hangi ölçüde gösterdiğini uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

OKULUNUZDA	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Müdürün eleştirileri yapıcıdır.				
2. Müdür öğretmenlere eşit davranır.				
3. Müdür anlaşılması kolay biridir.				
4. Müdür öğretmenlere iltifat eder.				
5. Müdür, öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba harcar.				
6. Müdür, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin sebeplerini açıklar.				
7. Müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir.				
8. Müdür, öğretmenlerin önerilerini dinler ve kabul eder.				
9. Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır.				
10. Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi vardır.				
11. İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir.				
12. Okuldaki yönetsel yazışmalar yük olmaktadır.				
13. Müdür, sınıf içi öğretmen etkinliklerini yakından kontrol eder.				
14. Müdür öğretmenleri yakından denetler.				
15. Müdür, öğretmenlerin planlarını kontrol eder.				
16. Müdür, öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol eder.				
17. Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetler.				
18. Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler.				
19. Okuldaki öğretmenler birbirlerinin ailelerini de tanır.				
20. Öğretmenler birbirlerine destek ve yardımcı olurlar.				
21. Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.				

22. Öğretmenler okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.				
23. Okulumuzdaki öğretmenler düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenlerler.				
24. Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan diğer öğretmenlerdir.				
25. Yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür.				

EK:2

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707-774.07-E.6249654
Konu : Anket Çalışması
(Samet VARLI)

17/06/2015

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Samet VARLI'nın 28/05/2015 tarihli dilekçesine istinaden Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, 07/04/2015 tarihli ve 81179084/730.08.03/4417 sayılı yazısı ile "İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İklimi Arasındaki İlişkisi" konusunda anket uygulaması talebinde bulunmuştur.

İlgili Samet VARLI'ya ait "İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İklimi Arasındaki İlişkisi" konulu ekli anketin; yasal gerekliliğin ilgili Kurum ve Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi, asli görevlerinde aksamaya meydan verilmemesi kaydıyla uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İrfan SARIK
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
17/06/2015

Akın YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Resmî Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr> - hizmetci54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Elif AYDEMİR - Memur
Tel : (0 264) 251 36 01
Faks: (0 264) 251 36 01

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0611-2674-3704-b152-f236 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı soyadı: Samet VARLI

Uyruğu: T.C.

Doğum Tarihi: 22.06.1983

Doğum yeri: İzmit

Medeni hali: Evli

Telefon: 0 505 799 04 65

E mail: sametvarli@gmail.com

EĞİTİM

Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi / Eğitim Yönetimi ve Denetimi	2013-2015
Lisans	Kocaeli Üniversitesi / Eğitim F. / Sınıf Öğretmenliği	2001-2005
Lise	İzmit İnkılap Lisesi (Y.D.A.L)	1997-2001

İŞ DENEYİMİ

Sınıf Öğretmeni 2005-

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

1.Yrd. Doç. Dr. M.Ali HAMEDOĞLU - Samet VARLI 'İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi İlişkisi (Sakarya İli Örneği)', IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 30 Ocak, 2015, Sakarya.

