

T.C.

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
STİLLERİNİN OKUL İKLİMİ ÜZERİNE ETKİSİ**

“İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği”

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CİHAN GÜLTEKİN

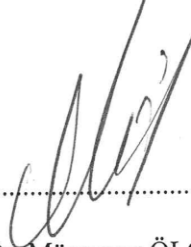
Danışman Öğretim Üyesi:


Prof. Dr. Münevver ÇETİN


İstanbul, Eylül 2012

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

19.10.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Cihan GÜLTEKİN'e ait "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.


.....
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN
(Başkan)
(Danışman)


.....
Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ
(Üye)


.....
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)

ETİK SÖZLEŞME

“Bu çalıőmadaki bütün bilgileri, akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak elde edip sunacağımı, çalıőmada bana ait olmayan tüm veri ve sonuçların kaynağını göstereceğimi beyan ederim.”

Cihan GÜLTEKİN

ÖNSÖZ

Okul yöneticisi; okuldaki başarıdan, okulun varoluş amaçlarına ulaşmasından ve okul programının yönetiminden birinci derecede sorumlu kişidir. Gelişen eğitim anlayışıyla birlikte okulu daha etkili yönetmek için değişimi hedeflemeli, okul personeliyle aynı hedefler doğrultusunda bütünleşmeli, öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlendirmeli ve öğrenme için uygun kaynakları sağlamalıdır. Bunu başarmak için de geleneksel yönetici anlayışından uzaklaşarak liderliğe doğru bir geçiş yapması gerekmektedir.

Günümüzde geleneksel yönetim anlayışı yerine liderlik davranışları önem kazanmıştır. Liderlik, bir kimsenin belirli kişisel amaçları ya da grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Okul iklimi; yazılı olmayan inanç, değer ve tutumlardan oluşur ve bunlar öğrenci-öğretmen ve yöneticiler arasındaki etkileşim tarzını belirler. Etkili bir okul olumlu bir iklime sahiptir. Uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul müdürünün liderlik davranışları arasında yer almaktadır.

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile görev yaptıkları okulun iklimi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmam süresince araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesinde bilgisi ve yardımlarıyla bana yol gösteren değerli tez danışmanım ve kıymetli hocam **Prof. Dr. Münevver ÇETİN** 'e ve tezimi titizlikle inceleyip hatalarımı düzelten **Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL**'e teşekkür eder saygılar sunarım.

Tez araştırma dönemim boyunca manevi desteğini benden esirgemeyen, her konuda bana yardımcı olan, her türlü fedakârlıkta bulunan annem ve eşime, bilgisayarın başında ne yaptığıma anlam veremeyen ve bu süre zarfında kendisini ihmal ettiğimi düşündüğüm biricik oğlum Kerem Recai'ye teşekkür ediyorum.

Cihan GÜLTEKİN

Eylül, 2012

ÖZET

Bu araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılı kapsamında, İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışını ve okul iklimini belirlemek, okul müdürlerinin liderlik davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ve okul ikliminin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışma evrenini, İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içerisindeki ilköğretim okulları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) ve örgüt iklimini betimleme ölçeği (OCDQ) ile elde edilmiştir. Veriler, bilgisayar ortamında ve SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için; frekans ve yüzdelik analizler, ilişkisiz grup “t” testi, tek yönlü varyans analizi ve pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri en çok dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği görülmektedir ve okul ikliminde moral ve anlayış gösterme yüksekken çözülme ve uzak durma ise düşüktür. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okullarında iklim tiplerinden “açık iklim” hâkimdir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik davranışları, okul müdürü, okul iklimi, eğitim yönetimi

ABSTRACT

This research was carried out within the 2011-2012 school year in order to determine school principals' leadership behavior and the school climate according to perceptions of teachers who work in elementary educational institutions of the Anatolian bank of Istanbul, to put forward the relation between school principals' leadership behavior and the school climate, as well as to find out whether school principals' leadership behavior and the school climate underwent changes with different variables.

The research was made using the scanning model. The system for the study was formed by the elementary schools located in the limits of the Anatolian bank of Istanbul. The data of the study was obtained through the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) and the Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ). The data was analyzed in the computer environment using the SPSS statistics program. For the purpose of statistical analysis of the data there were applied such statistical techniques as the frequency and percentage analysis, the unrelated group "t"-test and the one-way analysis of variance and the Pearson product-moment correlation coefficient.

According to perceptions of the teachers working in the elementary educational institutions, school principals appear to have shown mostly the transformation leadership behavior and while the mood and mutual understanding in the school climate are high, disengagement and aloofness are low. According to the acquired findings, in elementary schools, out of all types of climates, the "open

climate” predominates. Additionally, according to the findings of the study, it was discovered, that there is a substantive relation between school principals’ leadership behavior and the school climate.

Keywords: Leadership behaviors, school principal, school climate, educational administration.

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Liderlik.....	1
1.2. Lider ve Özellikleri.....	3
1.2.1. Liderliğin Güç Kaynakları.....	7
1.2.2. Liderlik ve Yöneticilik.....	7
1.3. Liderlik yaklaşımları.....	11
1.3.1. Özellikler Yaklaşımı.....	12
1.3.2. Davranışçı Yaklaşımlar.....	14

1.3.3. Durumsal Yaklaşımlar.....	19
1.4. Liderlikte yeni paradigmlar.....	24
1.4.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik.....	26
1.4.2. Etkileşimci (Transactional) Liderlik.....	27
1.4.3. Karizmatik Liderlik.....	28
1.4.4. Vizyoner Liderlik.....	30
1.4.5. Öğretimsel Liderlik.....	33
1.5. Örgüt iklimi.....	35
1.5.1. Örgütsel İklim Tipleri (Halpin ve Croft).....	38
1.5.1.1. Açık İklim (Open Climate).....	38
1.5.1.2. Bağımsız İklim (Autonomous Climate).....	39
1.5.1.3. Kontrollü İklim (Controlled Climate).....	40
1.5.1.4. Samimi İklim (Familiar Climate).....	41
1.5.1.5. Babacan İklim (Paternal Climate).....	41
1.5.1.6. Kapalı İklim (Closed Climate).....	42
1.5.2. Örgüt İklimi Boyutları.....	43
1.5.2.1. Öğretmen Grubu davranışları.....	44
1.5.2.2. Yönetici Grubu davranışları.....	44
1.5.3. Okul İklimi.....	45

1.5.3.1. Okul Müdürlerinin Liderlik davranışları ve Okul İklimi.....	47
1.6. Problem.....	49
1.7. Amaç.....	50
1.8. Önem.....	51
1.9. Varsayımlar.....	52
1.10. Sınırlılıklar.....	52
1.11. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	52
1.12. İlgili Araştırmalar.....	53
1.12.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	53
1.12.1.1.Liderlik İle İlgili Araştırmalar.....	53
1.12.1.2.Liderlik İle İlgili Araştırmalar.....	56
1.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	58
1.12.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	61

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	62
2.1. Araştırmanın Modeli.....	62
2.2. Evren ve Örneklem.....	62
2.3. Veri Toplama Araçları.....	63

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	63
2.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği.....	63
2.3.3. Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği.....	64
2.4. Verileri Çözümleme Yöntemi.....	67

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM.....	68
3.1.Örneklemdaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	68
3.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	70
3.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	71
3.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	71
3.3.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	73
3.3.3. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	76
3.3.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	78

3.3.5. Kıdem Değişkenine Göre öğretmenlerin Okul müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	80
3.4. İlköğretim Okul İklimine İlişkin Bulgular.....	83
3.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	84
3.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları.....	84
3.5.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları.....	87
3.5.3. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları...	90
3.5.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları.....	95
3.5.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları.....	97
3.6. İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı ile Okul İkliminin Karşılaştırılması.....	102

BÖLÜM IV

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	105
4.1. Sonuçlar.....	105
4.1.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar.....	105
4.1.2. İlköğretim Okulu İklimine İlişkin Sonuçlar.....	106

4.1.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Okul İklimi Arasındaki İlişkiye yönelik Sonuçlar.....	109
4.2. Tartışma.....	110
4.3. Öneriler.....	112
4.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	112
4.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	113
KAYNAKLAR.....	114
EKLER.....	126
EK- 1 Kişisel Bilgi Formu.....	126
EK- 2 Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği.....	128
EK- 3 Okul İklimi Ölçeği.....	130
EK- 4 Anket İzin Onayı.....	132

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Yöneticilik ve Liderlik Arasındaki Farklılıklar.....	9
Tablo 1.2. Liderlik ve yöneticilik.....	10
Tablo 1.3. Fiedler Liderlik Modeli.....	21
Tablo 1.4. Vizyoner ve Vizyoner Olmayan Liderlerin Özellikleri.....	31
Tablo 1.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci.....	34
Tablo 1.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci	48
Tablo 2. 1. Örgüt İklimi Alt Boyutları.....	65
Tablo 2.2. Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği Puanlama Sınırları.....	67
Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Tablo 3.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Tablo 3.3. Mezuniyet Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo 3.4. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo 3.5. Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo3.6. Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	70
Tablo 3.7. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	71

Tablo 3.8. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 3.9. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 3.10. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 3.11. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	73
Tablo 3.12. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	74
Tablo 3.13. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	74
Tablo 3.14. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	75

Tablo 3.15. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	76
Tablo 3.16. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	76
Tablo 3.17. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	77
Tablo 3.18. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	77
Tablo 3.19. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	78
Tablo 3.20. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 3.21. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	79

Tablo 3.22. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 3.23. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 3.24. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 3.25. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 3.26. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 3.27. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
Tablo 3.28. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 3.29. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	85

Tablo 3.30. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 3.31. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 3.32. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 3.33. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	87
Tablo 3.34. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	87
Tablo 3.35. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	88
Tablo 3.36. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	88

Tablo 3.37. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	89
Tablo 3.38. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	89
Tablo 3.39. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	90
Tablo 3.40. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	91
Tablo 3.41. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	91
Tablo 3.42. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	92
Tablo 3.43. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	93

Tablo 3.44. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	93
Tablo 3.45. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	94
Tablo 3.46. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 3.47. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 3.48. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96
Tablo 3.49. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96
Tablo 3.50. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97

Tablo 3.51. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
Tablo 3.52. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 3.53. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 3.54. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 3.55. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 3.56. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 3.57. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 3.58. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Liderlik Ölçeği Etkileşimci Liderlik Alt Boyutu Arasındaki İlişkiler.....	102

Tablo 3.59. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Arasındaki İlişkiler.....	103
Tablo 3.60. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Arasındaki İlişkiler.....	103
Tablo 3.61. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Arasındaki İlişkiler.....	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Liderlik Yaklaşımları Gelişim Süreci.....	25
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan, sosyal bir varlık olduğundan, kişisel ihtiyaçlarını gidermek için grup içerisinde yer almak zorundadır. Grup oluşturmadan, insanların birey olarak tek başına yaşayıp, bütün istek ve ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değildir (Güner, 2002, s.5). İnsan, ihtiyaçlarını karşılayabilmek, hedeflerine ulaşabilmek için bir grubun içine girme ve grup halinde hareket etme zorunluluğu hisseder. İnsanlar bu yüzden bir arada yaşamak, çeşitli görev ve sorumlulukları paylaşmak için işbirliğine gitmek zorundadır. İnsan, gruplar halinde yaşayan sosyal bir canlı olduğu gibi, içinde bulunduğu grubu yönetecek, yönlendirecek, hedeflerine götürecek lider ve yöneticilere ihtiyaç duyan bir varlıktır (Erdal, 2007, s.1).

Erdoğan (2004), yoğun bir değişim hızının yaşandığı günümüzde eski liderlik davranışlarıyla değişim sürecine uyum sağlayabilmenin mümkün olmadığını Bu değişim hızına en çok dönüşümcü liderin uyum sağlayabileceğini belirtmektedir. Gelişmelerin seyri eğitim sistemini ve kurumlarını da değişim için zorlamaktadır. Çünkü eğitim ekonomideki, siyasetteki ve sosyokültürel alandaki gelişmelere karşı en duyarlı sistemlerden biridir (Akt. Kazancı, 2010, s.1).

1.1.Liderlik Kavramı

Liderlik, bir kimsenin belirli kişisel amaçları ya da grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2001, s.465). Eren (2003), liderliği, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete

geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak tanımlarken lideri de grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşturulamayan ortak düşünce, istek ve arzuları, kabul edilebilir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaçlar etrafında faaliyete geçiren kimse olarak tanımlamıştır.

Liderlik, insanları belirli amaçlara yöneltme ikna yeteneği, lider ise grup üyelerini bir araya toplayan ve onları grup amaçlarına güdüleyen kişidir (Ünüsün, 1997, s.82). Liderlik, izleyenleri, grubun amaçları doğrultusunda ikna etme sürecidir. Liderlik sürecinde, lider ve izleyenler vardır. İzleyici kavramı pasif bir anlamı çağrıştırmaktadır. Ancak günümüz liderlik yaklaşımlarında lider ve izleyenler arasında çok yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Liderlik süreç olarak görülürken; lider, bu süreci harekete geçiren kişi olarak kabul edilmektedir (Çelik, 2004, s.187).

Lider, grubunu ortak amaçlara yönelten, kişilik ve ahlak bütünlüğü olan, mucit fikirler ortaya koyan, grubunu harekete geçiren, grubun istek, amaç ve beklentilerini şahsında toplayan kişidir (Ergezer, 1995, s.20).

Sullivan ve Harper, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurma olarak tanımlarken Jaques ve Clement, liderliği birden fazla kişiyi tüm bağlılık ve yeterlikleriyle, ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme ve başarıya ulaştırabilme süreci olarak, tanımlamaktadır (Erçetin, 2000, s.10).

Werner (1993)'e göre liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup üzerindeki insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimlerin aktarılmasını sağlayan bir etkileme sürecidir (Akt. Babil, 2009, s.5).

Başaran (1992), liderlik tanımlarından yola çıkarak liderliğin işlevi olarak kabul edilen şu dört ögeyi tespit etmiştir:

- *Amaç: Grubun oluşmasının ilk koşuludur.*
- *Lider: Her grubun bir lideri bulunmalıdır.*
- *İzleyenler: Grubun diğer üyeleridir.*
- *Ortam: Liderlik, ancak elverişli bir ortamda oluşabilmektedir.*

Özalp, Eren ve Öcal (1992)'a göre liderlik sürecinden söz edebilmek için varlığına gerek duyulan unsurlar şunlardır:

1. *İzleyiciler olarak adlandırılan bir grup insanın varlığı,*
2. *Motivasyon, karşılıklı etkileşim ve iletişim süreçlerinin etkili kullanımı,*
3. *İzleyicilerin de amaçlarını içeren ortak bir amacın ya da amaçların belirlenmesi,*
4. *İzleyicilerin çabalarının ve davranışlarının belirlenen amaçlar doğrultusunda koordine edilmesi ve yönlendirilmesi*
5. *Liderin gücünün ve etkisinin zorla değil, izleyicilerin kabul alanlarına sunulması*

1.2. Lider ve Özellikleri

Lider, hayal etmeli, meydan okumalı, yeniliklere açık olmalı ve düşüncelerini gerçekleştirebilmek için çalışanı motive etmelidir. Bunu yaparken pozisyonundan kaynaklanan gücünü kullanmayı değil, çalışanlarla ve diğerleriyle ittifaklar yaparak, işbirliğine giderek güvene dayanan ilişkileri geliştirmeyi tercih etmelidir. Bu yüzden empati, güvenilirlik, başarı, açık iletişim ve dürüstlük lider için son derece önemli hareket noktalarıdır. Liderin hedefi sadece kendini geliştirmek olmamalı, lider çalışanların potansiyellerini geliştirmeyi de hedeflemelidir (Öztürk, 2002, s.58).

Başaran (2000), liderliği “kendini izleyenlerin kendine yaptığı olumlu etkiden, ortalama olarak daha çoğunu onlara yapabilen kişi” olarak tanımlamış ve liderde bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır:

- Bilişsel yönden ortalama olarak astlarından daha üstün olmalıdır.
- Astları ile dostluğa dayalı bir iletişim ve ilişki kurabilmelidir.
- Yönetimde ve alanında astlarından daha yeterli olmalıdır.
- Örgütsel amaçların gerçekleşmesine astlarından daha çok güdülenmiş olmalıdır.
- Astlarının yeterliklerini tanıyabilmeli, her birini yeterli olabilecekleri işte çalıştırabilmeli ve güçlerini işe katıp değerlendirebilmelidir.

İnce, Bedük ve Aydoğan (2004), liderin takım üyelerince; kesin kararlar alabilen, üst yönetimle çalışabilen ve ihtiyaç duyulduğunda takıma yön veren birey olarak algılanması gerektiğini belirtmiş ve liderlerin genel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. *Lider insan sevgisine sahip olan kimsedir.*
2. *Lider insanlar arasındaki ilişkileri yönetebilme becerisine sahiptir.*
3. *Lider, kendine olan inancı ve güvenini kaybetmeyen kimsedir.*
4. *Lider, iş tutkunudur.*
5. *Lider bir vizyoner olarak yön tayin eder.*
6. *Lider demokratik kültürün ve katılımcı yönetimin geliştirilmesi için çaba gösterir.*
7. *Lider, bir değişimin aktörüdür. Lider aksiyon insanıdır.*
8. *Lider, çalışanlarının başarılarından mutlu olur.*
9. *Lider, bir mesajın sahibidir.*

10. Lider, örgütte heyecan ve adanmışlık duygusunu yaratan ve bunu diğer insanlara da aşıl原因 kimsedir.

11. Liderler, yalnızca insanları değil, aynı zamanda bilgiyi yönetmeyi bilen kimselerdir (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004, s.438)

Liderin özellikleri, makamdan daha çok kişilikle ilgilidir ve liderin sosyal durumlardaki ilişkileriyle doğru orantılıdır. Bundan dolayı, liderin özelliklerini birer birer incelemek yoluyla, liderin özelliklerini aramak ve bulmak eksik bir girişimdir (Bursalıoğlu, 2005, s.213).

Bennis (1995)'e göre geleceğin liderlerinin sahip olmaları gereken özellikler şunlardır (Akt. Şentürk, 2010, s.17):

- **Güçlü Bir Vizyon Sahibi Olma:** Lider ileriye dönük düşünmeli ve çalışmalıdır. Geleceğe bakabilen ve geleceği görebilen yöneticiler değişen dengelelere daha çabuk uyum sağlayabilir.
- **Motivasyon Yeteneği:** Lider, takdir etmeyi bilir ve ekibinin zayıf yanlarını değil, güçlü yanlarını ortaya koyar. Tüm bunları yaparken de, fikir sahibini ödüllendirmeyi ihmal etmez ve çalışanlar arasındaki motivasyonu körükler.
- **Yaratıcılık ve Disiplin:** Liderlik için yaratıcılık kadar sistemli düşünmek ve disiplin de önemlidir.
- **Başarı İçin Deneyim:** Başarı kadar bu başarının devam ettirilmesi de önemlidir. Başarının devam ettirilebilmesi için deneyim gereklidir. Lider, her işe deneyimlerinin ışığında, yeni bir heyecan ve özenle başlar.
- **Doğru Ekip Oluşturma:** Doğru eleman seçebilme yeteneği, liderliği belirleyici faktörlerden biridir. Lider, ekip oluştururken, kendi

eksikliklerini ve ekibinin ihtiyaçlarını tamamlayabilecek kişileri tercih etmelidir.

- **Hızlı Karar Alma:** Lider, değerlendirme ve hızlı karar alma, sorunlara acil olarak sağlıklı çözümler getirebilme özelliğine sahip olmalı ve her ortamda her zaman hızlı karar verebilmelidir.
- **Karakterli Yönetici:** Liderlikte karakter yapısı çok önemlidir. Bennis, liderin karakterini "Hırs - enerji + yetki - deneyim + disiplin" olmak üzere üç ayaklı güç olarak nitelendirmektedir.

Wadsworth (1997)'a göre liderlerin sahip olduğu özellikler şunlardır (Akt.

Sezer, 2005, s.14):

- *Yönetmekten çok liderlik etme arzusuna sahiptirler.*
- *Çalışanların moralini yüksek tutarlar.*
- *Takım çalışmasını ve birlikteliği özendirirler.*
- *Enerji, tutku ve şevk sergilerler.*
- *Yönlendirdikleri insanlara odaklıdırlar.*
- *Geleceğe ümit ve iyimserlikle bakarlar.*
- *Gerektiği zaman risk alırlar.*
- *Kendilerine karşı dürüsttürler.*
- *Bütün aksiliklere karşı yollarına devam ederler.*
- *Kendi işlerini ve alanlarını çok iyi bilirler.*
- *Sahip oldukları değerlerini insanlarına aktarmaya çalışırlar.*
- *Kendilerini müşterilerinin istekleri doğrultusunda yönlendirirler.*
- *Uzun dönemli bir bakış açısına sahiptirler.*
- *Sürekli para girdisi sağlarlar.*
- *Yanlışları hoş görürler.*

- *Hedefleri ve standartları belirlerler.*
- *Zor durumlarda sakin davranırlar.*

1.2.1. Liderliğin Güç Kaynakları

Hunt (1994)'a göre güç, başkalarını etkileyebilme yeteneği ya da bir başkasının davranışını etkileyebilme kapasitesidir. Quigley (1993) ise gücü planlananı gerçeğe dönüştüren, hareketi başlatacak ve sürdürecekt temel bir enerji olarak tanımlamaktadır (Akt. Bayrak, 2000, ss.22-23).

Liderlerin kullandıkları güç kaynakları şunlardır (Çelik, 2004, s.188):

- **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:** Ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Lider, zorlayıcı gücü kullanıp astlarının olumsuz davranışlarını cezalandırarak kontrol etmeye çalışır.
- **Uzmanlık gücü:** Liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgiye bağlı olan güçtür. Liderin eğitim ve deneyim durumuna bağlı olarak kullanılır.
- **Karizmatik güç:** Liderin kişisel karizma, inanç ve düşüncelerinin oluşturduğu güçlü etkiden kaynaklanır. Bu güç çok az liderde bulunan bir etkileme gücüdür.

1.2.2. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik kavramlarının birbirleri ile olan ilişkisi yönetim alanında çok tartışılmıştır (Arıkan, 2003, s.2). Yönetici, işgörenlerinin davranışlarını

örgütün genel amaçları doğrultusunda koordine eden kişidir, lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir (Çelik, 2004, s.188).

Lider ve yönetici arasındaki farklardan biri de otoritenin kaynağıdır. Lider otoritesini grup üyelerinden alırken yönetici otoritesini mevzuattan almaktadır. Liderliğin oluşması için biçimsel organizasyonun olması şart değildir ve liderin resmi yetkilerle donatılmasına gerek yoktur. Lider ve yönetici arasında sorumlulukları açısından da farklılık vardır. Yönetici hem yönettiği gruba hem de kendisini yönetici yapanlara karşı sorumluyken lider sadece lideri olduğu gruba karşı sorumludur ve bu sorumluluğu da sadece grup amaçlarının gerçekleştirilmesiyle sınırlıdır. Yöneticiden planlama ve örgütleme işlevlerini yerine getirmesi beklenirken, liderden kendisini izlemeleri için kişileri etkilemesi beklenmektedir (İlgar, 2005, s.61).

Liderlik ve yöneticilik kavram olarak bazen birlikte bazen birbirinin yerine bazen de farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Aslında birbirlerine yakın kavramlar olmakla beraber eşanlamlı değildirler. Liderlik ve yöneticilik ile ilgili literatürde oldukça tanım yer almaktadır. Liderlik ve yöneticilik ile ilgili araştırma yapan bilim adamları farklı tanımlamalar yapmışlardır. Liderlik olgusu üzerinde her hangi bir uzlaşımın sağlanamamış olması bu çok çeşitliliğin doğal bir sonucu olarak da kabul edilebilir (Gültepe, 2010, s.15).

Tablo 1.1.'de yöneticilik ve liderlik arasındaki belli başlı farklılıklar gösterilmiştir.

Tablo 1.1.Yöneticilik ve Liderlik Arasındaki Farklılıklar

	Yöneticilik	Liderlik
Gündem Meydana Getirme	Planlama ve Bütçeleme İhtiyaç duyulan sonuçları başarmak için detaylı adımlar ve zaman tabloları oluşturma ve sonra bunu sağlamak için gerekli olan kaynakları tahsis etme.	Gidilecek yönü belirleme Gelecek için, genellikle de uzak bir gelecek, bir vizyonu geliştirme ve bu vizyonu başarmada ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapmak için stratejiler geliştirme
Gündemi Başarmak için İnsan Ağları Geliştirme	Organize etme ve personel Planın gereklerinin üstesinden gelebilmek için bazı yapılar oluşturma ; bu yapıları bireylerle kadrolaştırma, planın yerine getirilmesinde yetki ve sorumlulukları devretme, insanlara kılavuzluk etmeye yardımcı olacak politika ve prosedürler sağlama ve uygulamayı izlemede metot ve sistemler yaratma .	İnsanları hizaya sokma onlara çekidüzen verme Gidilecek yönü, vizyonu, kelimeler ve hareketlerle vizyonu anlayan ve onun geçerliliğini kabul eden, bunun için işbirliği yapan insanlara ileterek, onları hizaya sokma.
Uygulama	Kontrol etme ve Problem Çözme Sonuçları, planların bazı detaylarını gözleme, sapmaları belirleme ve sonra bu problemleri çözmede planlama ve örgütleme yapma.	Motive Etme ve İlham Verme İnsanları, temel politik, bürokratik ve kaynak sınırlamalarını yenmede harekete geçirerek , bu sınırlamaları temel fakat yerine getirilmemiş insan ihtiyaçlarına dönüştürmelerini sağlama .
Sonuçlar	Olacak olan olayları ve emirlerin derecesini belirleme ve örgüt ile ilgili çeşitli çıkar grupları tarafından beklenen ana sonuçları tutarlı bir şekilde ortaya koyabilme.	Genellikle etkin bir derecede değişim ortaya koyabilme ve çok yüksek derecede gerekli olan değişiklikleri meydana getirebilme potansiyeline sahip olma. Örneğin, örgütün rekabet edebilirliğini çalışan ilişkilerinde yeni yaklaşımlar deneme gibi...

Kaynak: Kotter, 1990 (Akt. Babil, 2009, s.3)

Drucker'e göre etkili liderler sadece karar vermekle kalmaz, örgüte çok geniş bir açıdan bakar ve iş görenler üzerinde çok büyük bir etki oluşturup günlük sorunları çözme ya da ortaya çıkarmadan çok stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler daha arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar (Akt. Sağlam, 2008, ss.68-69).

Özden (2000)'e göre Yöneticiler işlerin belli bir düzen içinde yürüdüğü, geleceğin az çok kestirilebildiği zamanlarda mevcut durumu korurlar ya da küçük değişikliklerle devam ettirirler. Yapılması gerekenin bilindiği durumlarda yöneticilik özellikleri yeterli olup liderliğe ihtiyaç duyulmazken büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği, ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kaosun olduğu, geleceğin kestirilemediği dönemlerde yeni bir yön çizecek liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Akt. Bülbül, 2006, s.19).

Tablo 1.2. Liderlik ve yöneticilik

LİDERLİK	YÖNETİCİLİK
Kişileri ve aktif tutumları benimserler.	Kişisel olmayan yönetsel benimseme
İnsanların olabirirlik, isteklilik gereklilik konusundaki fikirlerini korur ve geliştirir.	İşlerini birleştirmek için, karar alma ve insan ve madde kaynağını strateji geliştirme süreci görürler.
Yeni moral değerler yaratıp; verdikleri buyruklarla özel istek ve amaçlar oluştururlar.	Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme cezalandırma vb esnek taktikler kullanırlar.
İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.	Konularında kalmalarını sağlayan; günlük rutin işlere hoşgörülle bakarlar.
İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler.	Var olanı koruma güdülerini riske girme arzularına ket vurur.
Yöneticilerin seçenekleri sınırlandırdığı, eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar getirirler.	Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler.
Empatik yollarla, sezgileriyle insanların önce düşünce ve duyguları, sonra eylemleriyle ilgilenirler.	Astlarıyla dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlerle itaate zorlarlar.
Olayların, durumların insanlara ne ifade ettiğini anlatmaya çalışırlar.	Olayların, durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.

Kaynak: Erçetin, Şule. (2000, ss.12-13). Lider sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayınları

Şişman (1997)'a göre yönetim ve liderlik birbirinden farklı anlamlara geldiği gibi yönetici ve lider de birbirinden farklı özellik ve davranışları göstermektedir. Fakat günlük dilde bu iki kavram birbirlerinin yerine kullanılabilir. Yöneticilikten farklı olarak liderliğin entelektüel ve bilişsel yanından daha çok

duygusal yanı ağır basmaktadır. Bazı insanlar hem iyi bir yönetici hem de iyi bir lider olabileceği gibi bazı insanlar yönetici olur, lider olamaz; bazıları da lider olur yönetici olamaz. Yönetici, eldeki tüm kaynakları ve örgütsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişidir. Fakat ideal olanı yöneticilerin aynı zamanda lider olmalarıdır. Ancak çoğu yönetici için bunun söz konusu değildir (Akt. Erdal, 2007, s.9).

Sabuncuoğlu ve Tüz (2001)'e göre yönetici başkalarının belirlediği amaçlara hizmet ederken; lider, amaçları kendi belirler. Yönetici başkaları tarafından o göreve getirilirken; lider, içinde bulunduğu gruptan çıkar (Akt. Koçak, 2006, s.22).

1.3. Liderlik yaklaşımları

Ferik (2001)'e göre liderlik kuramı üzerine yapılan araştırmalar,

- 1920-1950 yılları arasında liderliğin özellikleri,
- 1950-1960 yılları arasında etkin liderliğin davranışları,
- 1960-1970 yılları arasında çevresel şartların liderlik üzerindeki etkileri,
- 1970-1980 yılları arasında liderlerin sembolik rolleri,
- 1980-1990 yılları arasında liderlerin özellikleri ve davranışları üzerine geri dönüş yapan çalışmalar,
- 1990'dan sonra ise liderliğin kültürler arası değişimleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Akt. Kılıç, 2006, s.16).

Her insanın doğasında liderlik etmek ve liderlik altında bulunmak gereksinimi olduğundan her grupta, her örgütte, her toplumda lider bulunur. "Lideri lider yapan nedir?" sorusuna, bu zamana kadar net bir yanıt verilemediği gibi, liderliği oluşturan etkenlerin ne olduğu ya da hangi faktörlerin liderliği geliştirmede önemli olduğu konusunda da farklı yaklaşımlar gelişmiştir (Kaya, 1999, s.140).

Farklı bakış açılarından kaynaklanan gruplandırmalar içerik olarak birbirine yakın olmasına rağmen, ifade edilişi yönüyle farklılık oluşturmaktadır. Şişman (2004) ve Eren (2007), bu yaklaşımları (a) özellikler kuramı, (b) davranışsal kuram, (c) durumsal kuram olmak üzere üç başlıkta toplarken; Kaya (1999), ise liderlik yaklaşımlarını, a. özelliklere ağırlık veren yaklaşımlar, b. “lideri zaman yaratır” yaklaşımı, c. karşılıklı etkileşim ve grup yaklaşımı şeklinde sınıflarken; Koçel (2001) de evrensel (universalistic) liderlik teorileri ve durumsallık/koşul bağımlılık (contingency) liderlik teorileri şeklinde bir sınıflama yapmıştır. Bu liderlik yaklaşımlarına ek olarak Genç ve Halis (2006), yönetsel (transactional) ve dönüşümcü (transformational) liderlik yaklaşımlarını modern liderlik yaklaşımları başlığı altında incelemektedir (Akt. Şentürk, 2010, ss. 24-25).

1.3.1. Özellikler yaklaşımı

Liderlik konusunda geliştirilen ilk yaklaşım, özellikler yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, lider olabilmek için kişilerin doğuştan bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Lider doğuştan taşıdığı fiziksel, düşünsel, duyuşsal, sosyal ve kişilik özellikler açısından diğer insanlardan farklı olmalıdır (Koçel, 2001, s.468). Bu görüşe göre liderliğin temelini liderin doğuştan sahip olduğu yetenekler ve bunların çocukluk yıllarında kazanılan bazı niteliklerle zenginleştirilmesi oluşturmaktadır (Eren, 1998, s.390).

Bu yaklaşıma göre lider olunmaz, lider doğulur. Bir kişinin toplum tarafından lider olarak kabul edilmesi onun doğuştan sahip olduğu yeteneklere bağlıdır. Lider, doğuştan gelen bu yetenekler sayesinde diğer insanlardan ayrılır. Bu yaklaşıma göre liderler; zekâ, akademik yetenek, güvenilirlik, eyleme geçme, girişkenlik, kendine güven, sevgi, bilgi, birleştiricilik, güzel konuşma, tanınma, inandırıcılık, üretkenlik,

ihhlas, ısrarlılık, yargılama, eleştirel düşünme, duygusal denge, bağıllık, iletişim becerileri, dikkat, ileri görüşlülük, sağlık boy-pos v.b. nitelikler yönünden diğer insanlardan üstündürler (Kaya, 1999, s.141).

Eren (2007), Genç (1997), Simsek (1999), Şişman (2004), Yeniçeri (1993) ve Zel (2001) Liderlik ile ilgili olarak belirlenmeye çalışılan fiziksel ve kişisel özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

Fiziksel Özellikler:

- ❖ Boy
- ❖ Yaş
- ❖ Cinsiyet
- ❖ Ağırlık (kilo)
- ❖ Güçlülük
- ❖ Çehre
- ❖ Fiziksel olgunluk belirtileri
- ❖ Sağlık durumu
- ❖ Irk
- ❖ Yakışıklılık
- ❖ Fiziki Görünüm
- ❖ Güzel konuşma
- ❖ Hareketlilik

Kişisel Özellikler:

- ❖ Zekâ
- ❖ Hitabet yeteneği
- ❖ Bireylerarası ilişkiler ve haberleşme yeteneği
- ❖ Açık sözlülük
- ❖ Kararlılık
- ❖ İnisiyatif sahibi olma
- ❖ Güvenilir olma, güven verme
- ❖ Girişimcilik ve riski göze alma
- ❖ Kendine güven ve cesaret
- ❖ Kişisel Bütünlük
- ❖ Becerikli olma
- ❖ Strese dayanıklı olma
- ❖ İleriyi görebilme
- ❖ Hissi olgunluk (Akt. Şentürk, 2010, s.27)

Özellikler yaklaşımına göre, bir kişinin bir grup içerisinde lider olarak kabul edilmesinin sebebi, o kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Lider, sahip olduğu özelliklerinden dolayı grup içindeki diğer üyelerden ayrılır. Kişilik liderlikte çok önemli bir rol oynar. Liderlik makam ve statüden ziyade kişiliğe bağlıdır. Liderler kendine güvenirler, daha az kişisel davranırlar, çabuk fikir üretirler, eyleme geçerler, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı olurlar (Bursalıoğlu, 1987, ss.312-313).

Özellikler yaklaşımının savunucuları sadece “lider” üzerine odaklanmış, liderin özelliklerinden hareketle liderlik ile ilgili çıkarımlarda bulunmuşlardır. Araştırmalar sonucu bazı insanların, liderlerin özelliklerinden daha fazla özelliklere sahip olmasına karşın bu kişilerin lider olarak ortaya çıkmadıkları saptanmıştır. Böylece lideri ortaya çıkaran diğer etmenlerin göz önüne alınması gerektiği düşüncesi doğmuştur. Koçel (2001)’e göre araştırmacılar özellikler yaklaşımının liderlik sürecini açıklamakta yetersiz kalması üzerine, dikkatlerini liderliğe konu olan grupların yapısına ve işleyişine çevirmişlerdir. Böylece liderlerin sahip olduğu özelliklerden ziyade lideri takip eden izleyicilerin özelliklerine ve liderin nasıl davrandığına bakılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda da karşımıza Davranışsal Liderlik Teorileri çıkmıştır (Akt. Şentürk, 2010, s.29).

1.3. 2. Davranışçı Yaklaşımlar

Araştırmacılar, özellik kuramları liderliği açıklamada yetersiz kalınca liderlerin davranışları üzerine yoğunlaşmış ve liderlerin davranışlarını incelemiştir. Davranışçı kuramlar, liderlerin davranışlarını analiz ederek lider davranışlarının temel yönelimlerini belirlemiştir. Davranışçı kuramlar, lider davranışının görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlar olmak üzere iki önemli boyutu olduğunu belirtmişlerdir (Çelik, 2007, ss.10-11).

Owens(1976)'a göre bu yaklaşımın temel dayanağı, liderleri etkin ve başarılı kılan özelliklerin, liderin kişisel özelliklerinden çok, onun liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olmasıdır. Yapılan çalışmalarda, liderlerin davranışlarının temel yönelimi belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlerin astları ile iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörlerdir (Akt. Tengilimoğlu, 2005, s.4)

Özellik kuramına göre lideri tanımlamada kişisel özellikler önemli rol oynarken, davranış kuramına göre bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemlidir. Davranış kuramına göre etkili liderlik tarzı, bir liderin davranış biçimi ve astlarının bu davranış biçimine gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkileri ile açıklanmaktadır (Ferik, 2001, s.76).

Davranışsal liderlik yaklaşımının gelişmesinde yönetim bilimcilerinin yapmış olduğu çeşitli uygulamalı ve teorik çalışmaların katkısı vardır. Bu çalışmalar: Ohio State Üniversitesi çalışmaları, Michigan State Üniversitesi çalışmaları, Blake ve Mauton 'un Yönetmel Diyagram Modeli çalışması ve McGregor'un X ve Y Kuramıdır (Çelik, 2007, s.12).

1.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

1945 yılında yapılan bu çalışmayla liderin nasıl tanımlandığını tespit etmek hedeflenmiştir. Daha sonra tanımlar faktör analizine tabi tutulmuş, lideri ve liderlik sürecini açıklayan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların sonunda, liderlik davranışını etkileyen iki bağımsız değişken belirlenmiştir. Bu iki değişken, anlayış ve yapıyı harekete geçirmedir (Yukl, 1989, s.75; Akt. Koçak, 2006, s. 27).

Bu çalışma çerçevesinde yapılan anket daha sonra Halpin ve Wiener tarafından geliştirilmiştir. Onlar orijinal anketteki 130 ifadeyi dört bağımsız faktörle özetlemişlerdir. Bunlar;

1. *Anlayış: Karşılıklı güven, dostluk, destek, cana yakınlık ve saygı davranışlarını kapsamaktadır.*
2. *Yapıyı Harekete Geçirme: Yapılacak işi organize eden, ilişkileri ve rolleri tanımlayan, iletişim kanallarını ve işin yapılma şekillerini belirleyen lider davranışlarını ifade etmektedir.*
3. *Üretim Odaklı: Yapılacak işin önemli olduğunu vurgulayarak verimi arttırmayı hedefleyen lider davranışlarıdır.*
4. *Sosyal Duyarlılık: Kişiler arası ilişkilere, grup içi ve dışı baskılara duyarlı bir davranış şeklidir. (Akt. Kılıç, 2006, ss. 25-26)*

Hoy ve Miskel (1991), Halpin'in Ohio State Üniversitesinde LBDQ konusunda yapılan çalışmalardan elde ettiği sonuçları şöyle özetlemişlerdir (Akt. Şentürk, 2010, s.31):

- Liderlik Davranışını Betimleme Anketi (LBDQ) tarafından liderin görev ve ilişki yönelimli olmak üzere iki temel davranış boyutu vardır.
- Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışdır.
- Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede zıtlık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik

davranışı üzerinde dururken, izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışını önemserler.

- Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek olduğu örgütlerde uyum ve yakın dostluk gibi grup özellikleriyle birlikte kurallarda açıklık ve grup üyelerinin tutumlarında değişiklik gözlenmektedir.
- Liderin gösterdiği davranışlarla, izleyenlerin liderin sergilediği davranışlara ilişkin betimlemeleri arasında zayıf bir ilişki vardır.
- Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır.

1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Çelik (2007) ve Aykan (2002)'a göre 1947 yılında Rensis Likert yönetiminde yapılan bu araştırmalar, grubun performansını ve güvenliğini artırmada en etkili liderlik davranışını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmalar sonucu lider davranışları iki boyutta kavramlaştırılmıştır. Bunlar; işe yönelik (iş merkezli) liderlik davranışı ve kişiye yönelik (birey merkezli) liderlik davranışlarıdır (Akt. Şentürk, 2010, s.33). Araştırmanın sonucunda, en etkili liderin, yüksek performanslı ve etkili bir grubu kurabilmek için çalışanların ihtiyaçlarına öncelik veren liderler oldukları tespit edilmiştir (Ataman, 2001, s.459).

Celep (2004), Michigan Üniversitesi araştırmalarına göre bir liderin verimliliğinin başlıca beş boyutu olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar:

- Rol tanımı
- Çalışma grubuna yaklaşım
- Liderin yakınlığı,

- Grup ilişkilerinin kalitesi
- Üstlerin uyguladığı denetimin türü şeklinde ele alınmaktadır (Akt. Şentürk, 2010, s.34).

Robbins (2003), Michigan Üniversitesi araştırmacılarına göre işgören merkezli lider davranışının üretimi arttırdığı gibi iş tatminini de arttırdığını vurgulamış; üretim merkezli liderlerin ise kötü işgören tutumları, çok yüksek devamsızlık ve işgücü devri, düşük grup bağlılığı, astlar ile liderler arasında yüksek güvensizlik nedeniyle verim düşüklüğüne neden olduğunu ve iş tatminini azalttığını belirtmiştir (Akt. Kılıç, 2006, s.30).

1.3.2.3. McGregor'un X ve Y Teorileri

Douglas McGregor (1996)'a göre, yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli unsurlardan birisi, onların insan davranışları hakkındaki varsayımlarıdır. (Akt. Özmen, 2009, s.31). Eren (2003), bu varsayımların birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplandığını belirtmiştir:

X Kuramı:

İnsan çalışmayı sevmez ve işten mümkün olduğunca kaçmaya çalışır. Normal bir insan sorumluluk yüklenmez, fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder. Bu yüzden insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırmalıdır.

Y Kuramı:

İnsan için iş, oyun ve dinlenme kadar doğaldır. İnsan doğuştan tembel değildir, tecrübeleri sonucu tembelleşmiştir; belirlediği amaç doğrultusunda kendi

kendini kontrol ederek çalışır, uygun şartlar altında potansiyelini geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir. Bundan dolayı yönetici, uygun bir ortam yaratarak çalışanın kendini geliştirmesini sağlamalıdır (Akt. Arslan, 2007, s.16).

1.3.3. Durumsal yaklaşımlar

Çelik (2000), liderlik konusunu araştıran araştırmacıların belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardıklarını belirtmiştir (Akt. Koçak, 2006, s.33).

Durumsal liderlik kuramı, lideri izleyen izleyicileri önemsemektedir. Daha önceki kuramların konusu, liderin özellikleri ve davranışları iken durumsal liderlik kuramına göre, lidere ortam hazırlayan değişken, onu izleyenlerin özellikleridir ve bir lideri lider yapan temel unsur, onu izleyenlerin olgunluk düzeyidir. Lider, kendini izleyenleri olgunlaştırarak üzerindeki etkinliğini yükseltebilmektedir (Can, 2002, ss.20-21).

Durumsallık kuramları liderlik davranışlarının durumsal koşullara göre değişebileceğini ileri sürerek, tek ve en iyi yönetim tarzını savunan davranışsal kuramlardan farklı yanını oluşturmaktadır. Davranışsal kuramlar; liderin davranışlarını kişiye yönelik ve işe yönelik şeklinde sınıflandırmıştır. Fakat hangi durumlarda işe yönelik hangi durumlarda kişiye yönelik olduğunu belli değildir. Durumsallık kuramına göre belirli koşullar altında iki davranış çeşidinin de aynı ölçüde etkili olabileceği belirtilmektedir (Koçel, 1999, s.407).

Toplumsal değişimlerle birlikte insan ve çevre koşullarında değişimler meydana gelmekte, önceden etkili olan liderlik biçimi ve davranışları etkisini

yitirmektedir. Bundan dolayı liderlik, yere ve zamana göre değişim gösteren, karmaşık bir sistemin belirlediği yönetsel bir rol davranışıdır (Eren, 2007, s.441).

1.3.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Fiedler (1967), Örgütsel davranışı, kişisel özelliklerin ve içinde bulunulan durumun bir sonucu olarak değerlendirmiş, liderlik sürecini bu etkileşime dayalı olarak çözümlenmiştir. Bu çözümlenmede daha önceki yaklaşımlarda ulaşılan bulguları da değerlendirerek hem liderin kişilik özellikleri ve içinde bulunulan durumu, hem de tüm bunların liderin etkililiğini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Böylece liderliğe ilişkin “Niçin belirli bir durumda benzer, hatta hemen hemen aynı özelliklere sahip liderlerden bir etkiliyken; diğeri etkili olmamaktadır?” ve “Niçin belirli bir durumda etkili olan bir lider, bir başka durumda etkili olamamaktadır?” sorularına cevap aramıştır (Akt. Sağlam, 2008, s.106).

Bu modelin temelini, grup performansının, liderlik tarzı ve ortam özelliklerinin bir fonksiyonu olduğu düşüncesi oluşturmaktadır. (Erçetin, 2000, s.36).

Hodgets (1993), Fiedler'in liderlik tarzlarını ortaya çıkarabilmek için “en az tercih edilen çalışma arkadaşı (Least preferred co-worker, LPC)” ölçeğini geliştirdiğini, uyguladığı testte, liderden birlikte çalışmakta olduğu bütün kişileri düşünmesi ve sonra birlikte çalışmakta en çok güçlük çektiği bireyleri kişilik özelliklerine göre tanımlaması istediğini belirtmiştir (Akt. Sağlam, 2008, s.107).

Fiedler'e göre liderlik, değişmeyen bir kişilik özelliği olduğundan lider farklı şartlar altında değişime yönelmek yerine yönetmekle görevli olduğu iş veya kişi unsuruna olan eğilimini değiştirmelidir. Liderler eğitimle nasıl lider olunacağını değil, kendi liderlik tarzlarını daha iyi analiz etme yeteneği kazanarak sözü edilen

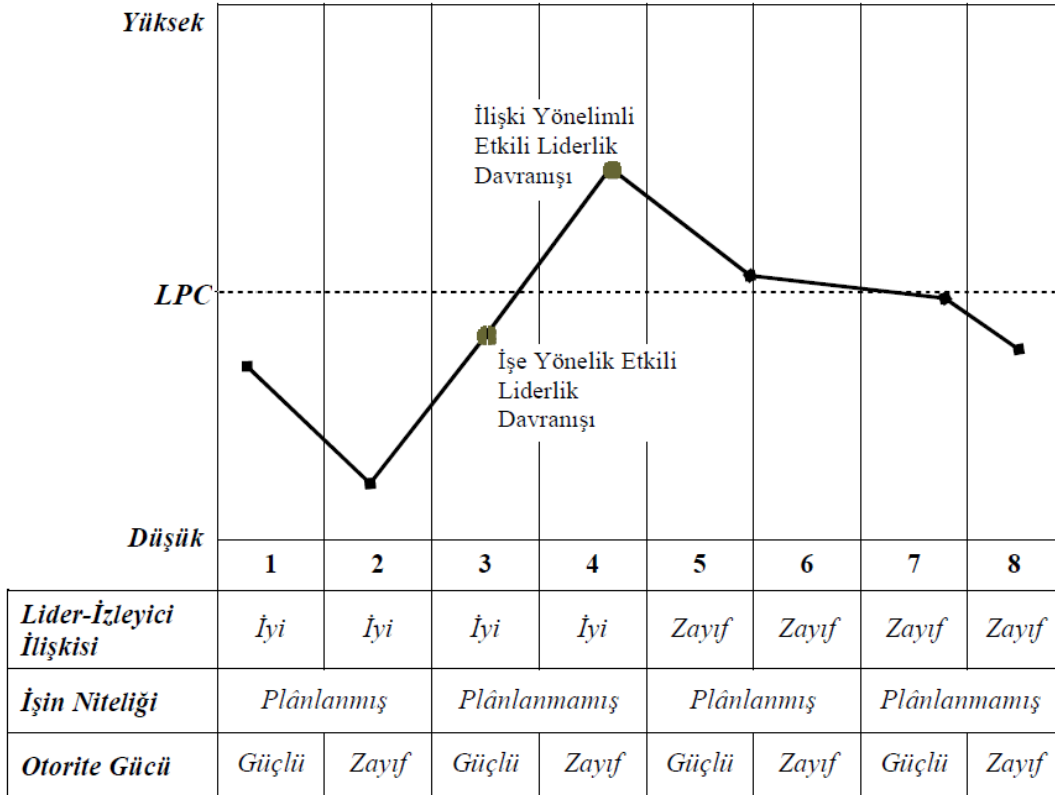
yönelimlerinin durumsal koşullara göre nasıl daha iyi ayarlanması gerektiğini öğrenirler (Keçecioglu, 2003, s.179) .

Bu modele göre liderlik davranışlarının etkinliğini belirleyen üç önemli durumsal değişken şunlardır (Koçel, 2001, ss.477-478):

1. Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler (Leader-member relations)
2. Başarılabacak işin niteliği (Task structure)
3. Liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi (Position power)

Fiedler'e göre, bu üç durumsal faktörün alacağı değerler ile oluşan her durumda değişik liderlik davranışı etkin olacaktır. Tablo 1.3.'te durumsal faktörler ve bu faktörlere göre oluşan liderlik davranışları modellenmiştir.

Tablo 1.3. Fiedler Liderlik Modeli



Kaynak: Boone, L. E., Kurtz, D. L. (1992). Management. (Akt. Şentürk, 2010, s.38).

1.3.3.2. Yol Amaç Kuramı

Dessler (1977), yol-Amaç teorisine göre liderin astlarına ulaşılması gereken önemli hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşırken onların önündeki engelleri temizlemesi gerektiğini belirtmiştir. Eğer astlar bir sonraki adımda ne yapacakları konusunda kararsız ise liderin görevi, onların işlerini yapılandırıp onlara takip edebilecekleri açık bir yol sunmaktır. Astların görevleri belirli ise liderin yapması gereken onların yolundan çekilmektir. Bu teoriye göre lider, astlara açık ve net hedefler sunmalı ve onlara bu hedeflere varmanın neden gerekli olduğunu anlatmalıdır (Akt. Kılıç, 2006, s.61).

Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen bu kurama göre liderler, astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları belirlemeli, bireysel amaçları sağladıktan sonra; örgütsel amaçlarda üst düzeyde performans göstermeleri için de onları ödüllendirmeli ve üst düzey performans gösterebileceklerine astları inandırmalıdır. Bu kurama göre örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için bireysel amaçlar gerçekleştirilmeli ve astlar veya izleyenler güdelenmelidir. Kendi bireysel amaçlarını gerçekleştirmiş bireyler örgütsel amaçları gerçekleştirmede daha etkili olurlar. Bireysel amaçlarını gerçekleştirememiş, zihninde çeşitli problemler olan bireyleri de örgütsel amaçları gerçekleştirmek için motive olmazlar. Bu yüzden bireyler; bireysel ve örgütsel amaçları gerçekleştirebileceklerine inandırılmalı, bu konuda üst düzey performans sergilemeleri sağlanmalı ve gerekli ödüllendirmeler de yapılmalıdır. Ayrıca bu kurama göre lider, amaca giden yolu çok iyi açıklar ve amaçlarla ödülleri ilişkilendirir (Şentürk, 2010, ss.39-40).

1.3.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı

Paul Hersey ve Kenneth H. Blanchard tarafından Liderlik Çalışmaları Merkezi'nde geliştirilen bu liderlik kuramı, Ohio Liderlik Modeli ile Reddin'in 3-D Modeli'nin birleştirilip geliştirilmiş biçimidir (Başaran, 1992, s.68).

Hersey ve Blanchard (1993) olgunluk derecelerine ilişkin, dört ayrı liderlik stilleri belirlemiştir:

- **Otokratik Liderlik:** İzleyicilerin olgunluk dereceleri düşük olduğundan, lider onlara neyi, nasıl yapacakları konusunda talimatlar verir.
- **Empoze Edici Liderlik:** İzleyicilerin istekli oldukları ancak yeterli deneyime sahip olmadıkları durumda lider, izleyicileri yönlendirir ve destekler.
- **Katılımcı Liderlik:** İzleyicilerin gerekli bilgi ve deneyime sahip olup kendilerinden emin olmadıkları durumda lider, iyi bir iletişim kurup, izleyicilerin görüş ve önerilerini de alarak yönetime katılmalarını sağlar.
- **Delegeci Liderlik:** İzleyicilerin olgunluk düzeyinin yüksek olduğu durumda, lider izleyicilerine güvendiğinden bazı yetkilerini izleyicilerine devreder (Akt. Koçak, 2006, s.35).

1.3.3.4. Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı

Bu kuram ilk önce Victor Vroom ve Philip W. Yetton tarafından geliştirilmiş ve daha sonra da Vroom ve Jago tarafından desteklenmiştir. Kurama göre, aynı liderin farklı liderlik stilleri sergileyebileceği üzerinde durulur. Vroom-Yetton-Jago modeli, liderin karar verme ve izleyenlerin de karara katılma süreci üzerinde

yoğunlaşmaktadır. Bu yüzden bu kuram “Karar Ağacı Modeli” şeklinde de ifade edilmektedir (Dirican, 2007, s.38).

Bu kuramda liderlik davranışları ile örgütte karar almaya katılım arasında bağ vardır. Örgütteki görev yapıları farklı faaliyetleri gerektirdiği için liderlik davranışları da görev yapısını yansıtacak şekilde uyarlanmalıdır. Bu kurama göre tanımlanmış karar verme tarzları şunlardır (Yüksel, 2007, ss.77-78):

- *Lider, elindeki bilgilerle karar alır.*
- *Lider, astlarından aldığı bilgilerin ışığında bir karar alır.*
- *Lider, astların da fikirlerini alır ve çözüme varır.*
- *Lider, astlarıyla grup ortamında fikir alışverişi yapıp, kararı kendisi alır.*
- *Lider, astlarıyla grup ortamında tartışır ve karar grubun fikir birliğiyle alınır.*

Begeç (1999) ’e göre bu kuramın durumsallık kuramı olarak görülmesinin nedeni, liderlerin davranışlarının kafasındaki sorulara ve bu sorulara cevap ararken içinde bulunduğu durum hakkında yaptığı yorumların etkileşimine bağlı olmasıdır. Vroom liderlik stilini otoriter, danışmacı, göçerici ve grup temelli olmak üzere dört genel sınıflandırma içerisinde tanımlamıştır (Akt. Dirican, 2007, s. 38).

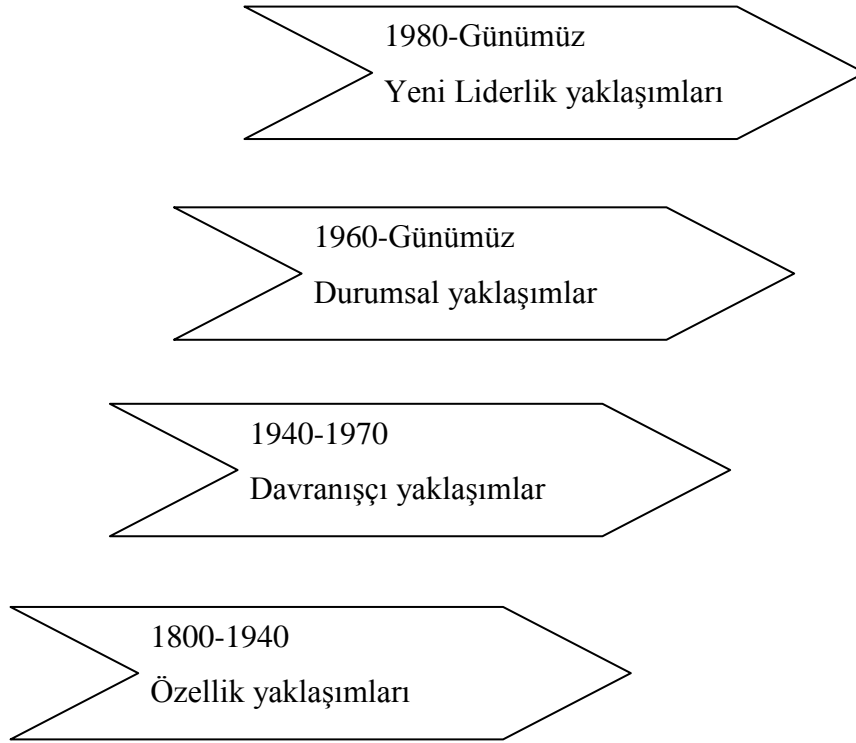
1.4. Liderlikte yeni paradigmlar

Liderlik üzerine yapılan çalışmalar 1950’li yıllardan sonra artmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda liderlik ile ilgili çeşitli kavramlar ortaya

çıkmiştir. Bunlar; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, öğretimsel (eğitimsel) liderlik şeklinde sıralanabilir.

Lider ve takipçisi kişilik özellikleri bakımından etkileşim halindedir. Liderin etkisinin takipçilerin kişilik özelliklerine göre farklılık gösterdiği zaman liderin özelliği ile takipçilerin özelliklerine ve liderlerin dönüşümünün, takipçilerin farklı kişilik özelliklerinde nasıl gerçekleştirdiğine bakılmalıdır. 19. yüzyılın liderlik ve yönetim anlayışı geleneksel bir yapıya dayanırken hızlı bir değişimin olduğu günümüzde yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır (Yıldırım, 2006, ss.46-47).

Şekil 1.1. Liderlik Yaklaşımları Gelişim Süreci



Kaynak: Wu, F. Y. (2009). The Relationship Between Leadership Styles and Foreign English Teachers Job Satisfaction in Adult English Cram Schools: Evidences in Taiwan. (Akt. Şentürk, 2010, s.44)

1.4.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Liderlik teorileri sürekli gelişim içinde olduğundan vizyon-misyon, vizyonu aşılama, güdüleme ve harekete geçirme, değişim ve yenilikler oluşturma, diğerlerini özgüdüleme, isteklilik oluşturma, ekstra çabaları cesaretlendirme, sezgisel ve diğerleriyle ilgilenme, etkin çevresel yaklaşım temaları önem kazanmaktadır (Keçecioglu, 2003, s.75).

Güncel liderlik yaklaşımlarının vardığı son nokta olan dönüşümcü liderlik yaklaşımına göre liderlik, kişilik özelliklerinden ziyade bireyin başarılarına bağlı sayılmaktadır. Dönüşümcü liderler buldukları ortama olumlu ve pozitif davranışlar katarlar. Astlar, bireysel çıkarlarından çok grup amaçları için çaba gösterirler. Dönüşümü gerçekleştirmek için insanların alguları değiştirilmeli ve onların dikkati çekilmelidir. Dönüşümcü liderler astlarını bilgilendirip onlara başarıya nasıl ulaşacaklarını öğretirler. Dönüşümcü liderin temel yaklaşımı astlarının kendi çıkarlarının çok ötesine bakmalarını sağlamaktır (Ata, 2006, s.79).

Dönüşümcü liderler, organizasyonlarındaki astların çabalarını somut hedefler yerine, bir vizyona yöneltir. Dönüşümcü liderler uzun dönemli bir bakış açısına sahiptir, astların yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenleri arttırıp beklenenden daha fazla sonuç almayı hedeflerler (Tabak, 2005, s. 40).

Dönüşümcü liderliğin etkin olması için sergilenmesi gereken davranışlar şunlardır (Ata, 2006, ss.79-80):

- Dönüşümcü lider, elemanlarının kendilerini tatmin etmelerine imkân sağlar. Onların küçük çaplı başarılar yerine büyük hedeflerin peşinden koşmalarını sağlayarak tatmin bulmalarına öncülük eder.

- Dönüşümcü lider, elemanlarına değişimin gerekliliğini anlatır. Elemanları için değişimi ihtiyaç hâline getirir.
- Dönüşümcü lider, grup üyeleri üzerinde zaman baskısı yapar. Yapılacakların biran önce yapılması gerektiğini onlara aşılar. Birlikte çalıştığı kişilerin zamanı iyi ve amaçlara uygun kullanmasını sağlar. Kendisi ile birlikte çalışan yöneticilerin değişim için acele etmelerini ister.
- Dönüşümcü lider, büyük işler başarmaya kararlıdır. Uzun vadeli düşünür ve başkalarının ele almaya, konuşmaya cesaret edemedikleri konular için çözüm üretmeye çalışır.
- Dönüşümcü lider, grup üyeleri arasında güven oluşturup üyelerin birbirlerine ve kendisine güvenmesini sağlayıcı davranışlar sergiler.

Brestrich (2000)'e göre okul düzeyinde dönüşümcü liderliğin tek amacı çağın gereklerine uygun okullar oluşturmaktır. Okulların değişen çevresel şartlara uyum sağlamasında, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesinde, eğitimsel kalitenin artırılmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının belirleyici bir rolü bulunmaktadır. dönüşümcü lider, vizyon sahibi, misyonu olan, olumlu örgüt kültürü oluşturup yenilik ve yaratıcılığa önem veren, takım çalışması ile güçlendirme yapıp örnek model oluşturan, çalışanlarda entelektüel istek uyandıran, çalışanları motive eden ve çalışanlarla teker teker ilgilenen kişidir (Akt. Çelik, 2010, s.2).

1.4. 2. Etkileşimci (Transactional) Liderlik

Bass (1985), liderlikle ilgili yapılan tanımlama ve sınıflandırmaların artık günün koşullarına cevap verme konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir. Ona göre etkileşimci lider, astlarından beklentilerini net bir şekilde bildiren ve kendilerinden

beklenen performansı göstermeleri karşılığında ne gibi bir ödül beklentileri gerektiğini açıklayan liderdir (Akt. Yavuz, 2008, s.62).

Etkileşimci lider, gelenekçi bir yapıya sahiptir. Geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürdüğü, bunları gelecek nesillere bıraktığı için yararlıdır. Transaksiyonel liderlik biçimi durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda, transformasyonel liderlik biçimi ise atılım yapmak ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda etkili olmaktadır (Hocaniyazov, 2008, s.81).

Burns (1978), etkileşimci lideri, takipçilerinin örgütsel amaçlara ulaşmasında onları motive eden ve yönlendiren kişiler olarak tanımlamıştır. Etkileşimci liderler, çalışanların rol ve göreve ilişkin davranışlarını belirleyerek, onları hedeflenmiş örgütsel amaçlara yönlendirir. İzleyenlerinin uygun hareketlerini ödüllendirirken uygun olmayan davranışlarını cezalandırır. Etkileşimci lider, çalışanların önceden tanımlanmış görevlerini yapma ve diğer grup üyeleri birlikte problemleri çözme doğrultusunda yönlendiren kişidir (Akt. Sezer, 2005, s. 26).

1.4. 3. Karizmatik Liderlik

Karizma, çekiciliği ifade eder ve karizmatik liderler izleyicileri peşlerinden sorgusuz sualsiz sürükleyebilme becerisine sahiptirler (Koçel, 2001, s.483). Carrel ve arkadaşları (1997)'na göre karizmatik liderler; heyecanlandırıran bir vizyona sahiptir, yaptıkları ile örnektir, sahip olduğu heyecan ve enerji ile diğerlerini motive ederler. Karizmatik bir lider, insanları, normal olarak beklenenden daha fazla motive etme kapasitesine sahiptir (Akt. Tengilimoğlu, 2005, ss. 6-7).

Zel (2001), karizmatik liderlik teorisyenlerinin; karizmatik liderin kişilik özelliklerini aşağıdaki gibi sıraladıklarını belirtmiştir:

- Karizmatik liderler; içinde bulunulan durumdan farklı ortamları hayal ederek, izleyicilerin kabul edebilecekleri rasyonel değişimleri uygulama cesaretine sahiptirler.
- Karizmatik liderler, kendilerini riske atarlar, fedakârlıkta bulunurlar ve ortak amaçlar uğruna büyük bedeller ödeyerek izleyicilerinin güvenlerini kazanırlar.
- Karizmatik liderler, örgütün amaçlarına ulaşması için geleneksel stratejilerden farklı yollar bulup sıra dışı olduklarını gösterirler.
- Çevre faktörlerini ve fırsatları çok iyi değerlendirmek için yeni stratejilere açıktırlar. Çevre konusunda gösterdiği hassasiyeti izleyenlerine de gösterirler.
- Karizmatik liderler izleyenlerin tatmin sağlayamadığı durumlarda ortaya çıkarlar ve büyük değişimlerin olduğu dönemleri seçerler.
- Karizmatik liderlerin kendine güven duygusu yüksektir. İzleyenleri ilgili konulardaki bilgi ve becerileriyle etkilerler (Akt. Yavuz, 2008, ss. 58-59).

Karizmatik liderlik, belirli koşullar altında ortaya çıkmaktadır. Liderin astlarca sorgulanmaması, eleştirilmemesi için astların değer yargıları ve inançlarının lidere uygun olması gerekir. Grup üyeleri lidere ve grup hedeflerine bağlı olup liderin inançlarının doğruluğuna inandığı zaman grup üyelerinin düşünceleri liderin

düşüncesi ile özdeşleşir, sevgi, itaat, misyonu benimseme davranışı ön plana çıkar. Böylece liderin etrafında toplananların üstlendikleri misyonu başaracaklarına ve misyonun gelişmesine katkıda bulunacaklarına inançları pekişir (Ata, 2006, s.77).

Kılınç (1996), karizmatik lideri; kendisinde sıra dışı özellikler bulunan kişi olarak tanımlamıştır. Karizmatik yetki; olağandışı dönemlerde ortaya çıkan ve karizmatik liderler tarafından kullanılan yetkidir. Karizmatik liderin özelliği karizmatik yetkinin kaynağıdır. Karizmatik lidere bu özelliği izleyicileri yükler ve izleyiciler bu özellikleri yüklediği sürece lider izleyicileri üzerinde etkili olamaya devam eder. (Akt. Yavuz, 2008, s.58).

1.4.4. Vizyoner Liderlik

Synder (2002), vizyoner liderliği, örgütün geleceğine yönelik bir vizyon geliştirme, uzun vadeli ihtiyaç ve beklentileri karşılama ve küresel eğilimleri görebilmeye dayalı bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlamıştır (Akt. Sezer, 2005, s.22).

Vizyoner lider, üstün bir yetenekle analiz ve sentez ettiği yeni bir bakış açısıyla geleceğe bakabilir. Vizyoner lider, vizyonu örgütün bütün kademelerine başarıyla iletip kurumsallaştırabilir. Bu lider, sadece güce sahip olmakla kalmaz; düşünceleriyle kendini izleyenleri etkileyebilir. Vizyon, işgörenler ve örgüt tarafından doğru algılanan ve zamanlaması doğru olan, işgörenlerde coşku ve bağlılık oluşturan bir ikna sözleşmesidir ve örgütsel yaşamda kurumsallaşması, emirlerle ya da baskıyla gerçekleşmez.. (Durukan, 2006, ss.281-282).

Vizyoner liderlerin ve vizyoner olmayan liderlerin özellikleri Tablo 1.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 1.4. Vizyoner ve Vizyoner Olmayan Liderlerin Özellikleri

VİZYONER LİDERLER	VİZYONER OLMAYAN LİDERLER
Gelecekteki amaçlar ve sonuçlar ile ilgili konuşurken felsefi bir söyleyişleri vardır.	Günlük hayattaki problemler ve kararlar hakkında konuşurlar.
Önemli görevlerle ilgili bir listesi vardır.	Yüklü bir listesi (programı) vardır.
Her düzeydeki çalışanı ile iletişim kurar.	Yakın arkadaşları ile resmi konuşur.
Çalışanları ile iş birliği ve fikir birliği içerisinde çalışır.	Sonuç odaklı çalışır. Sürece önem vermez.
Risk alır.	Güvenliği temsil eder.
Çalışanların istekle çalışmaları için onların duygularını harekete geçirir ve onları manevi olarak motive eder .	İnsanlarla olan ilişkilerinde resmi ve entelektüeldir.
Eylem odaklıdır.	Yol gösteren yönlendiren bir planı vardır.
İçten denetimli ve birbirine bağlı olan takipçiler yetiştirir.	İtaatli ve bağımlı takipçiler yetiştirir.
Zamanını doğru şeyler yapmak için harcar.	Zamanını politika ve prosedür geliştirmek için harcar
Etkili dinleme becerilerine sahiptir.	Etkili bir konuşmacıdır
Problem çözmek için uygun bir yapı kullanır.	Problem durumlarında resmi bir komite kullanır.
Enerji yaratır.	Sakin ve dengelidir.
Mali otonomide örnek olur.	Örgütün mali kontrolü dışı kapalıdır.

Kaynak: Endeman (1990, 32-33) (Akt. Babil, 2009, s.15)

Eğitimdeki hızlı değişimler çağdaş eğitim kuramlarından hareket ederek kuvvetli bir öngörüyle geleceğe ilişkin eğitim vizyonu oluşturan, oluşturduğu bu vizyon etrafında öğretmen öğrenci ve velileri toplayabilen okul yöneticilerini zorunlu kılmaktadır. Okulların etkililiği vizyoner liderlerin varlığına bağlıdır. (Şentürk, 2010, s.49)

Vizyoner liderlik, okul yöneticisinin kendini geliştirmesine katkıda bulunur. Vizyoner okul yöneticisi, hem sezgi hem düşünce gücünü kullanarak vizyonun okulun ortak bir resmi haline gelmesini sağlar. Bunun için okul yöneticisinin gelecekte okulunu nasıl görmek istediğini belirlemesi gerekmektedir. Okul yöneticisi bu konuda öğretmenlerle işbirliği yapar. Okul yöneticisinin vizyonu her zaman paylaşılmayabilir, bazen herhangi bir öğretmenin geliştirdiği vizyon, okulun ortak vizyonu olabilir. (Durukan, 2006, ss.283-284).

Çelik (2004), vizyoner liderliğin üç temel rolü olduğunu belirtmiş ve bu rolleri şöyle sıralamıştır:

1.Yolu görmek: Yol, vizyonun gelecekteki görüntüsü olduğu için yolda yürümek vizyoner lider için büyük önem taşımaktadır. Vizyoner liderler karmaşık yollardan en doğru olanını bulurlar. Vizyoner liderlik, gelecek adına duygusal ve entelektüel olarak düşünüp çaba sarf etmeyi gerektirir. Vizyoner liderliğe sahip yöneticiler, entelektüel ve duygusal yönden geleceğin ufkunu açan liderlerdir.

2.Yolda yürümek: Vizyoner liderin başarısı, sadece yolu görmeye bağlı olmayıp vizyoner lider yolu görmenin yanında yürüdüğü yolda ısrarla devam etmelidir. Yolu gördükleri halde, yolda yürümenin güçlüğüne katlanamayan yöneticiler başarılı olamamıştır.

3.Yol Olmak: Vizyoner lider, izleyenleri geleceğe taşımak için bir köprü olur. Bu süreçte vizyoner lider her türlü riske girer. Vizyoner lider, düşünce ve sezgiyle yol olur. Düşünce ve duygunun birleşmesiyle oluşan güvenli yol sayesinde vizyona ulaşılır (Akt. Sezer, 2005, s.22).

1.4.5. Öğretimsel Liderlik

Balcı (1993)'ya göre 1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretimle ilgilenme ve öğretime destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerek geçirirler (Akt. Akalın, 2009, s.37).

Şişman (2004), öğretim liderliğinin okul yöneticileri açısından yaklaşıldığında çeşitli araştırmalarda aşağıdaki biçimde tanımlandığını belirtmiştir:

Öğretimsel lider; öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlendiren, öğrenme için uygun kaynakları sağlayan ve daha etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öğretmenleri değerlendirip denetleyen kişidir.

Öğretim liderliği, öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır.

Öğretim liderliği, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını okul müdürlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlardır.

Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizli gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmektir.

Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması ve okulun amaçlarının başkaları aracılığıyla gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Akt. Yılmaz, 2010, ss.24-25).

Eğitim örgütünün varoluş nedeni ve amacı eğitim amaclarına uygun olarak öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programını yönetmektir (Arslan, 2007, ss.32-33).

Tablo 1.5.'te klasik yönetici-lider ile öğretimsel bir liderin davranışlarındaki değişim süreci görülmektedir.

Tablo 1.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci

Geleneksel bir lider olarak	Öğretimsel bir lider olarak
Patron	Öğretimi denetler.
Şube müdürü	Kahraman
Öğretmenlere emir verir.	Öğretmenler birer araçtır
Yönlendirerek yönetir.	Ekip çalışmasına önem verir.
Ödül ve ceza yöntemini kullanır.	Koalisyonlar oluşturur
Okul gelişimini amaçlar.	Okul gelişimini amaçlar.
Ödül ve ceza yöntemini kullanır.	Koalisyonlar oluşturur

Kaynak: Lieberman ve Miller, 1990 (Akt. Çelik, 2010, s.17)

Çelik (2000), okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışları dört boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Birinci boyut, okul yöneticilerinin kaynak sağlayıcı olmalarıdır. Okul yöneticisi öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesi için gerekli ortamı, motivasyonu sağlar. İkinci boyut, öğretimsel kaynak olmalarıdır. Okul yöneticisi sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmek için çaba sarf eder. Öğretimi geliştirmek için strateji ve materyaller geliştirir. Üçüncü boyut, iletişim güçlerinin yüksek olmalarıdır. Okul yöneticisi iletişim uzmanı olursa paylaşılan bir vizyon oluşturabilir. Dördüncüsü ise okul yöneticisinin görünür kişi olmasıdır. Okul

yöneticisi öğretmenlerin ve çevrenin kolay ulaşabileceği biri olursa öğretimsel liderlik rolünü daha iyi uygular (Akt. Sezer, 2005, s. 21)

Özdemir (2002)'e göre eğitim sistemimizin temel direği olan okulların etkili ve verimli örgütler haline gelmeleri, okul yöneticilerinin üstlenecekleri öğretimsel liderlik rollerine ve okulların hedeflerine ulaşmaları konusunda yardımcı olmasına bağlıdır. Bunun için okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini üstlenmeleri gerekir. Yönetimsel açıdan güçlü, öğretimsel liderlik açısından etkili olan okul yöneticileri, okuldaki personeli aynı hedef doğrultusunda bütünleştirmeyi başarabilirse okul, varoluş amacına en iyi şekilde hizmet edebilir ve öğrenci başarısı temel değer haline gelebilir (Akt. Yılmaz, 2010, s.24).

1.5. Örgüt iklimi

Örgütsel iklim tanımı kapsamlı olarak ilk kez, Argyris (1958) tarafından yapılmış ve Argyris örgütün psikolojik yapısını tanımlamak için “örgütsel iklim” kavramını kullanmıştır. Örgüt iklimi konusunda ilk referans ise Lewin ve arkadaşlarının genç grupların sosyal iklim yaratan tecrübelerinden bahseden makaleleridir. Örgütsel iklimin çalışanlar üzerindeki etkisine dair araştırmalar Hawthorne araştırmalarına kadar uzanmaktadır. Bu araştırmalarda, çalışanların motivasyonları, iş tatminleri ile performansları ve verimlilikleri arasında ilişki tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçta işgörenlerin örgütsel iklimi olumlu algılamalarının performansları üzerinde pozitif etkisinin olduğu saptanmıştır (Tutar ve Altınöz, 2010, s.198).

Tagiuri (1968), örgüt iklimini; çevresel şartlar, koşullar ve durumlarla bağlantılı olarak, kişinin ya da grupların benzer durum ya da problemlerle

karşılaştıklarında farklı şekillerde davranmaları olarak açıklamıştır (Akt. Şentürk, 2010, s.54)

Parlak (2010), Ertekin'in, örgüt iklimini, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi şeklinde tanımladığını belirtmiştir. Vural (2003,)bir örgüt içinde hâkim olan havanın, iklimin niteliğinin anlaşılmasında öncelikle şu öğelere bakılabileceğini belirtmiştir: 1) İnanma, güvenme ve güvenlik duygularının durumu, 2) Açıklık, içtenlik duygularının durumu, 3) Yardımlaşma ve yardımseverlik duygularının durumu, 4) Katılma ve katılma duygularının durumu, 5) Doyum-umut-beklenti düzeyleri ve duygularının durumu. Çalışanlar arasında bu tür duygular uyandıran olumlu bir örgüt ikliminde, etkili personel ilişkileri ve iletişimle beraber moral, verim ve dış hedef kitlelerle iyi ilişkiler görülmesine karşın olumsuz bir iklimde katı bir örgüt yapısı, hiyerarşiyi takip eden sınırlandırılmış bir iletişim, katılımsız bir yönetim tarzı ve sıkıcı bir çalışma tarzı söz konusu olmaktadır (Akt. Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010, s.39).

Mullins(2007)'e göre örgüt iklimi, örgütsel yaşamda farkına varılan ve tanımlanması zor olan bir duygusal etkilenimdir. Her örgütün kendine has bir iklimi, iç çevresi ve kişiliği vardır. Örgüt iklimi, coğrafi bölgelerin iklimi gibi birçok çevresel faktörün etkisi ile ortaya çıkar. Ayrıca örgütün atmosferi, moral durumu; elemanların ait olma, ilgi ve iyi niyet duygularının kuvveti ile oluşmaktadır (Akt. Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008, s.64)

Deci, Gilmer ve Karn (1972), örgüt iklimini örgütü betimleyen, örgütü diğer örgütlerden ayıran, zaman içinde oldukça sürekli, değişmez olan ve örgütte bulunan bireylerin davranışını etkileyen özellikler dizisi toplamı olarak tanımlamıştır (Akt. Acarbay, 2006, s.4)

Varol (1989)'a göre insanlar, hava koşullarından etkilenir. Bazı hava koşulları bizde iyi duygular, canlılık, neşeli bir durum, kısacası, bizi hoşnut edici, moralimizi yükseltici, mutluluk verici etkide bulunurken bazıları sıkıcı, bunaltıcı, iç karartıcı, bir başka deyişle mutsuz edici etkide bulunurlar. Aynı şeyler, ailedeki, çevredeki ve iş yaşamımızdaki ilişkilerimiz bakımından da geçerlidir. Bir başka deyişle, iş yaşamımızda da bizde iyi duygular oluşturan, mutluluk veren bir ortam olabileceği gibi, tersine, kötü duygular ve mutsuzluk uyandıran bir ortam da olabilir. Bu sebeple, örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava olarak tanımlanmaktadır (Akt. Şentürk, 2010, s.55)

Akyüz (2000)'e göre örgütsel iklimi; örgütün formal yapısı, yöneticilerin formal ve informal davranış biçimleri ve diğer çevresel etkenler ile örgüt üyelerinin tutum ve davranışları, değer yargıları ve öznel etkileri oluşturmaktadır (Akt. Kaya, 2005, s.16)

Demirel (1997), kurumlarda örgüt iklimi zayıf ise planlama, organizasyon, personel zenginliği, motivasyon gibi unsurların başarısızlığı önleyemeyeceğini, bu yüzden örgüt ikliminin faktörlerinin iklim açısından büyük önem taşıdığını belirtmiş ve örgüt iklimini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Amaçlar
- Yapı
- Ödüller
- Büyüklük
- Coğrafi yer
- Fiziki yerleşim
- Normlar

- İletişim (Akt. Şentürk, 2010, s.55)

1.5.1. Örgütsel İklim Tipleri

Can (2002)'a göre örgüt iklimi çeşitli açılardan sınıflandırılmış olsa da örgütler yapılarına göre açık sistemler ve kapalı sistemler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Davranış bilimcileri tarafından en çok benimsenen iklim olan açık iklimde astlara güven, iletişimde açıklık, anlayışlı ve destekleyici liderlik, çalışanların özerkliği, yüksek verim amaçlarına sahip olma gibi özellikler bulunmaktadır. Bu iklimin tersi olan kapalı ya da tehdit edici iklimde ise otoriter liderlerin katı davranışları sonucunda oluşan emir komuta zincirine aşırı uyma eğilimi, yakından denetim ve sıkı sorumluluk politikası yüksek verimlilik elde edilmesini engellemektedir (Akt. Tahaoğlu, 2007, s.6).

Örgütsel iklim araştırmaları sonucunda altı tip örgütsel iklim ortaya çıkmıştır

1.5.1.1. Açık İklim (Open Climate)

Birlikte çalışmaktan ve söz konusu örgütte olmaktan gurur duymak anlamına gelir. Çalışanlar, birbirleriyle ve yöneticileriyle birlikte çalışmaktan, dostça ilişki geliştirmekten dolayı örgütsel iklimi olumlu algırlar. (Tutar ve Altınöz, ss.200-201)

Aydın (2000)'a göre açık iklim, örgüt üyelerinin büyük ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu belirlemektedir. Böyle bir okulda öğretmenler birbirleriyle sürtüşmeden, birbirlerinden şikâyet etmeden çalışırlar ve aşırı çalışmaktan bunalma görülmez. Okul müdürünün yönetim tarzı, öğretmenin görevini başarmasını kolaylaştıracak niteliktedir. Öğretmenler arasında haz ve doyumluk duydukları arkadaşça bir ilişki vardır. Öğretmenler yüksek düzeyde bir iş doyumuna sahiptir ve karşılaşılabilecek zorlukları aşacak derecede güdülenmişlerdir.

Örgütsel iticiler örgütü yürütebilecek ve görevleri tamamlayabilecek kadar güçlüdür. Açık iklime sahip okullarda görevli öğretmenler o okullarda bulunmaktan gurur duyarlar (Akt. Taşkiran, 2008, ss.35-36).

1.5.1.2. Bağımsız İklim (Autonomous Climate)

Paknadel (1988) ve Aksu (1994)'e göre açık iklimden en belirgin farkı, samimiyet ve uzak durma boyutlarının ortalamadan yüksek oluşudur. Bu iklime sahip okullarda sosyal gereksinimlere fazlaca önem verilmesine rağmen yönetici öğretmenlerle arasında psikolojik bir uzaklık koymaktadır. Toplantılar okul müdürünün duyurularında bulunduğu ve emir verdiği tek yönlü iletişim şeklinde gerçekleşir (Akt. Tanrıverdi, 2008, s.72).

Halpin (1966)'e göre bu iklim tipinde öğretmenlerin morali açık iklimdeki kadar olmasa da yüksektir. Sosyal gereksinim ile sosyal doyumlara çok önem verilir. Okulda küçük baskı grupları olabilir fakata bu durum, grubun birbiriyle uyum içinde çalışmasına engel değildir. Öğretmenler biçimsel işlemlerle engellenemezler. Okuldaki yardımcı hizmetler öğretmenlerin kullanması için hazırdır. Okul müdürü, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak ve yönetimin işlerliğini artırmak için kurallar koyar ve uyulmasını ister. Yönetici, öğretmenlerle kendi arasında psikolojik bir kural koyar, fakat onlarla her gün ilgilenmek ister. Müdür, verim için öğretmenleri zorlamaz ve “Çok sıkı çalışıyor olmamız gerekir” gibi ifadelerde bulunmaz. Öğretmenler kendi kendilerine çalışır. Okul müdürü, öğretmenlerin aktivitelerine çok az öneride bulunur. Okul işlerinin başarımı için öğretmenler birlikte çalışırlar (Akt. Acarbay, 2006, s.23).

1.5.1.3. Kontrollü İklim (Controlled Climate)

Görev ve sorumlulukların gereğini yerine getirmenin temel amaç olduğu bu iklimde, esnekliğe kontrollü biçimde izin verilir. İşgörenler görev ve sorumlulukları yerine getirmek konusunda yüksek bir motivasyona sahiptirler. Hem çalışanlar, hem de yöneticiler işe odaklanırlar. O nedenle çalışanların birbirlerinin duygularıyla ilgilenme fırsatları yoktur.

Peker'e (1993) göre bu iklimde okul müdürü emredicidir. Sık sık "daha çok çalışmalıyız" der, ancak kendisi bunu uygulamadığı için etkili olmaz. Söyledikleri ile yaptıkları birbirinden farklıdır. Kendisi, çalışmasıyla iyi bir örnek olmadığı için, güdüleyici değildir. Eylemlerinde samimi değildir. Öğretmenlerin sosyal gereksinimleri ile ilgilenmez. Herkesin girişimde bulunmasını talep eder; ama hiçbirinin liderlik yapmasına fırsat vermez. Öğretmenler ona samimi bakmazlar. Çözülme, engellenme, yakından kontrol boyutları açık iklime göre çok yüksek; moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir (Akt. Akar, 2006, s.25).

Halpin (1966)'e göre bu iklim tipinde, görevi yapmak esastır. Arkadaşlık ilişkileri için pek zaman verilmediği için sosyal gereksinimlere pek yer yoktur. Moral açık iklime göre düşüktür. Öğretmenler birbiriyle yakın arkadaşlık kurmazlar ve birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenmezler ve yardımlaşmazlar. Genellikle kendi kendilerine çalışırlar ve sosyal izolasyon yaygındır. Öğretmenler devamlı işin içindedir. Okul müdürü, etkili ve emredicidir. Benim ileri sürdüğüm yol doğrudur. Başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez anlayışı vardır. Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılamak için çaba sarf etmez. Engelleme ve yakından kontrol

boyutları olması gereken ortalamadan fazla, samimiyet ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür (Akt. Acarbay, 2006, ss.23-24).

1.5.1.4. Samimi İklim (Familiar Climate)

Bu iklimde dostluğa ve çalışanların sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına özel önem verilir. Yöneticiler çalışanlara pek müdahale etmez. Çalışanlar iş ortamında her bakımdan rahat bir iklim algırlar. Bu tür bir iklimde verimlilik fazla vurgulanmaz. Sonuç olarak çalışanlar tam kapasite ile çalışma ihtiyacı duymazlar.

Açık iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutları yüksek, moral ortalamaya eşit, işe dönüklük boyutu düşüktür. Örgütsel amaçlara ulaşmada gurup etkinlikleri, yönetim ve denetim az olmasına rağmen sosyal gereksinimlerin doyumu yüksektir. Okul müdürü aşırı anlayışlıdır, iş görenler bir ailenin mutlu üyeleri gibidir. İşlerin yapılması konusunda karar veren çok kişi vardır. Biçimsel işler ve gereksiz çalışmalar azdır. Kural ve ilkeler öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştıracak özelliktedir (Şentürk, 2010, s.57).

1.5.1.5. Babacan İklim (Paternal Climate)

Bu iklimde yöneticiler, örgütü kontrol etme ve çalışanların sosyal ihtiyaçlarını karşılama konusunda başarılı değildir. Babacan davranış çalışanlar tarafından samimiyetsizlik olarak algılanır ve motivasyon düzeyleri düşer.

Peker (1993)'e göre hem öğretmenlerle birlikte olmak isteyen hem de onları kontrol etmek isteyen başarısız müdür ile bezgin ve moralleri düşük öğretmenlerin bulunduğu okul tipidir. Okul müdürü çalışmaları ile iyi örnek olmadığı için öğretmenleri de güdeleyemez. Okulda olan her şeyi bilmeyi ve her şeyin yapılmasını istemesine rağmen doğru dürüst bir şey yapılmaz. Müdür, kendi sosyal

gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. “En iyisini büyükler bilir.” düşüncesi hâkimdir (Akt. Taşdemirci, 2009, s.27).

1.5.1.6. Kapalı İklim (Closed Climate)

Bu iklime kayıtsızlık hâkimdir. Çalışanların ne başarı, ne de ait olma ve bağlılık hedefi vardır. İşbirliği görülmez. Yöneticinin, çalışanların sosyal ihtiyaçlarını karşılama ve iş tatminleri konusunda yeterli çabası yoktur.

Hoy, Tarter ve Kothkamp (1991)’a göre, kapalı iklim açık iklimin tam tersi özelliklere sahiptir. Bu iklim tipinde, müdür ve öğretmenler rutin, gereksiz ve önemsiz işlerle uğraşırlar, kısıtlayıcı bir ortam bulunmaktadır ve az konuşurlar. Öğretmenlerin kararlara katılımı düşüktür, ilgisiz bir tutum içerisindedirler. Müdürün yönetimi; sert, kontrolcü ve emredicidir, ayrıca müdürün antipatik ve çalışanlara az destek veren bir tavrı vardır. Liderlik davranışları göstermez. Çalışmalarıyla iyi örnek olmaz ve güdüleyiciliği yoktur. Kişisel kurallar koyar. Tutarsız davranışlardan dolayı başarıyla karşılaşmaz. Öğretmenlerin davranışları ise; ayrılıkçı, duyarsız, hoşgörüsüz ve samimi değildir. Ayrıca, öğretmenlerin moralleri de düşüktür (Akt. Akman, 2010, s.35).

Aydın (2000) kapalı iklimin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- *Çok belirgin biçimde aşırı ilgisizlik,*
- *Aşırı derecede bir engellenme,*
- *Çok düşük düzeyde bir birlik duygusu,*
- *Belirgin biçimde bir sosyal uzaklık, kopukluk,*

- *Aşırı ölçüde üretimi vurgulama,*
- *Düşük düzeyde bir göreve dönüklük ve*
- *Sınırlı bir anlayış ve hoşgörü (Akt. Taşkiran, 2008, s.38).*

1.5.2. Örgüt İklimi Boyutları

Ertekin (1978)'e göre örgüt ikliminin boyutları, araştırmacının önem verdiği ve örgüt iklimini etkilediğini varsaydığı etmenlerdir. Örgüt ikliminin boyutları yapılan işe, örgütsel yapıdaki konuma, örgüt üyelerinin eğitim durumlarına ve mesleklerine, örgütsel gelenek ve göreneklere, yönetici seçimine, siyasal etkilere ve topluma bağlı olarak değişen niteliklerdir (Akt. Şentürk, 2010, s.58).

Taymaz (2003), örgütü oluşturan öğeleri beş ana başlıkta toplamıştır:

1. *Birey: Örgütte görev alan ve çalışmalara katılan insanlardır (ihtiyaçları, beklentileri ve güdüleri).*
2. *Ekoloji: Örgütün fiziksel ve maddi kaynaklarıdır (tesis, bina, araç, teknoloji).*
3. *Sosyal Sistem: İnsanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu yapıdır (girdi, üretim ve çıktı).*
4. *Organizasyon: Örgütte görev yetkilerin dağılımıdır (ilişkiler, etkileşim, uyum).*
5. *Kültür: Örgütteki insanların duyguları, algıları ve tutumlarıdır (inançlar, normlar ve değerler) (Akt. Akman, 2010, s.30).*

Aksu (1994), Paknadel (1998) ve Peker (1978); Halpin ve Croft'un, örgüt ikliminin boyutlarını; dördü öğretmen grubunun davranış özellikleri, dördü lider olarak yöneticinin davranış özellikleri olmak üzere sınıflandırmıştır ve okulların iklimine ilişkin sekiz boyut şunlardır (Peker, 1993, s.28):

1.5.2.1. Öğretmen Grubu davranışları:

1. Çözülme: Öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerde gösterdiği rastgele davranışlardır.
2. Engelleme: Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine gereksiz, meşgul edici görevler vermeleri nedeniyle engellendikleri ya da işleri kolaylaştırarak yerde zorlaştırdığı kanısının oluşmasıdır.
3. Moral: Öğretmenlerin kişisel gereksinimlerinin karşılandığını anlamaları ve görevlerinden haz duymalarıdır.
4. Samimiyet: Öğretmenlerin, birbiriyle olan arkadaşça sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazzı ifade eder.

1.5.2.2. Yönetici grubu davranışları:

1. Uzak Durma: Yöneticilerin, mevzuatın gerektirdiği kurallar ve ilkeler sonucunda resmi davranmasıdır. Öğretmenlerle arasındaki psikolojik uzaklığı ifade eder.
2. Yakından Kontrol: Yöneticinin, yakından denetim ve empoze edici davranışları ve tek yönlü iletişim biçimidir. Öğretmenlerden gelecek tepki ve geri bildirimlere duyarlı değildir.
3. İşe dönüklük: Örgütü dinamik hale getirme çabasında olan yönetici davranışını göstermektedir.

4. Anlayış Gösterme: Öğretmenlere insanca davranma eğiliminde olan, insan ilişkilerine oldukça fazla önem veren yönetici davranışlarıdır (Akt. Şentürk, 2010, s.59-60).

1.5.3. Okul iklimi

Bursalıoğlu (2002), okulun örgüt özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Okulun üzerinde çalıştığı hammaddesi toplumdan gelen ve topluma giden insandır.
- Okulda çeşitli değerler bulunur ve bu değerler çatışma halindedir.
- Okulun ürününü değerlendirme gücü vardır.
- Okul özel bir çevredir.
- Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği veya etkilediği bir örgüttür.
- Okul kültür değişmesini sağlayan örgütlerin basında gelir.
- Okul bürokratik bir kurumdur.
- Okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik örgütün havasında ya da ikliminde görülür (Akt. Taşkiran, 2008, ss.38-39).

Welsh (2000) 'e göre okul iklimi; yazılı olmayan inanç, değer ve tutumlardan oluşur ve bunlar öğrenci-öğretmen ve yöneticiler arasındaki etkileşim tarzını belirler. Okul iklimi okuldaki tüm aktörler arasındaki kabul edilebilir davranışların parametrelerini belirler ve okul güvenliği için bireylere kuruma sorumluluk yükler (Akt. Karacaoğlu, 2008, s.14).

Hannum ve Hoy (1997) 'a göre bir okulun örgütsel iklimi, onu diğerlerinden ayıran ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisidir. Okul iklimi,

okul çevresinin kalıcı özellikleridir ve okul üyelerinin düşünce ve davranışlarını etkiler. Okulda iklim, özellikle yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ortak davranış algıları üzerine kurulmuştur (Akt. Özdemir, 2002, s.40).

Sackney (1988)'e göre okul iklimini belirleyen etkenler şunlardır (Akt. Karacaoğlu, 2008, s.23):

- *Okul imkanlarıyla ilgili özellikler,*
- *Güvenli ve düzenli ortam,*
- *Öğrenci katılım ile ilgili değişkenler,*
- *Ödül ve övgülerin kullanımı,*
- *Yüksek beklentiler,*
- *Örgütteki meslektaşlarla ilgili süreçler (açık iletişim, karar verme, katılım),*
- *Öğrenci-çalışan bağlılığı ve desteği,*
- *Çalışan ilişkileri,*
- *Yönetici- öğretmen ilişkileri,*
- *Ev-okul işbirliği ve desteği,*
- *Öğrenci morali,*
- *Akran normları,*
- *Öğretim liderliği,*
- *Öğretmenlerin öğretim yeteneği*

Balcı (1993)'ya göre okuldaki bireylerin ilişkileri, kültürleri ve etkileşimleri okulun iklimini kendine özgü kılar. Bu durum nelerin değerli olduğunu, nelerin değersiz bulunduğunu ya da okulda nasıl hareket edileceğinin genel çerçevesini oluşturur. Böylece personel arasında ortak algılanan bazı değerler yani “okul iklimi” oluşur (Akt. Karacaoğlu, 2008, s.14).

1.5.3.1. Okul Müdürlerinin Liderlik davranışları ve Okul İklimi

1980'li yıllarda okul yönetimi üzerine artan ilgiyle birlikte günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde de önemli değişimler meydana gelmiştir. Okul yöneticisi, mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren, geleneksel, otokratik bir okul müdürü rolünü üstlenmemelidir. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenmelidir. Okul müdürü, okulunun misyonu, vizyonunu ve stratejik hedeflerini belirleyerek, okulda işbirliği ortamını ve yönetim anlayışını geliştirmeli, ayrıca bunlara okulca ulaşabilmek için nasıl davranılması gerektiğinin hesabını yapmalı ve okul iklimini buna göre oluşturmalıdır (Yavuz, 2006. s.6).

Okul müdürü, okul iklimini geliştirmekle sorumludur. Bu yüzden 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 davranışlarına bağlıdır (Şentürk, 2010, s.64).

Yaşanan gelişmelerle birlikte okul yöneticilerinde eğitim yöneticiliğinden eğitim liderliğine doğru bir eğilim söz konusudur. 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 okuldaki bireyleri etkileme yöntemiyle yönlendirmeyi hedeflemektedir. 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, s.2).

Lieberman ve Miller (1990), okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının değişim sürecini Tablo 1.6.'daki gibi göstermiştir;

Tablo 1.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci

Geleneksel Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi	Öğretimsel Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi	Dönüşümcü Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi
Patron	Öğretimi Denetler	Eş lider
Şube Müdürü	Kahraman	Kahramanlar Yaratan
Öğretmenlere Emir Verir	Öğretmenler Birer Araçtır	Öğretmenler Birer Paydaştır
Yönlendirerek Yöneterek Çalışır	Ekip Çalışmasına Önem Verir	İşbirliği ve Güç Eşitliğine Dayalı Çalışır
Okul Gelişimini Amaçlar	Okul Gelişimini Amaçlar	Okul Gelişimini Amaçlar
Ödül ve Ceza Yöntemini Uygular	Koalisyonlar Oluşturur	Sorunları İşbirliği İle Çözer

Kaynak: Lieberman ve Miller, 1990, s. 123. (Arslan ve Beytekin, 2004, s.2)

Okul müdürünün liderlik davranışları okul ikliminin şekillenmesinde önemli rol oynar Okul müdürünün liderlik davranışlarının belirlediği atmosfer hem öğretmenlere, hem öğrencilere, hem velilere hem de okuldaki diğer personele yansır. Okul müdürünün davranışları, insanlar arası iletişimi, yönetim ilkeleri, inançları, tutum ve tavırları okul iklimini şekillendirir. Okul müdürünün rollerinden birisi de okulda olumlu bir iklim oluşturma olarak belirtilebilir. Okul müdürü, diğer insanlarla güçlü ilişkiler kurarak, onlara değer veren birey olmakla birlikte eğitim topluluğunun doğal ve diğer çalışanları ile eşit olan bir üyesi olmalıdır. Birçok yazar, okul iklimini liderlerin örgütsel hedefleri başarmak için liderler tarafından yönetilen önemli bir değişken olarak görmektedir. Bir okulun etkili olabilmesi olumlu bir iklime sahip

olmasına bağlıdır. Uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul müdürünün liderlik davranışları arasındadır (Şentürk, 2010, s.64).

1.6. Problem

Eğitim, günümüzde kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarda, önemli ve işlevsel bir araçtır. Bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan faktör insan gücüdür. Eğitim uzun vadede ürün vermesine rağmen insan gücünü hazırlayan araç olduğundan, gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir. Bu yüzden eğitime, bilime ve teknoloji üretimine önem vermek gerekir (Gedikoğlu, 2005, s.69).

Okul örgütü, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, diğer çalışanlar ve çeşitli araç gereçlerden olur (Toprakçı, 2002, s.18).

Davranışçı yaklaşımların doğuşuyla birlikte, yönetim bilimi konuları arasında sayılmaya başlanan liderlik, eğitim yönetiminde, özellikle sistemci yaklaşımlardan sonra giderek önem kazanmış ve eğitim yöneticisinin liderlik rolü oynadığı zaman başarılı olabileceği ileri sürülmüştür. Okul yöneticisinin görevlerindeki değişmeler, rolündeki değişmelere yol açmış ve bu rolü, örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik ve verim uzmanlığı gibi aşamalara kadar gelmiştir. Çağdaş yönetim anlayışı ile de eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır (Memişoğlu, 2001, s88).

Okul yöneticilerinin liderlik rollerinin okul iklimi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olması gerektiği, okulun etkililiğinin ve verimliliğinin artması için yöneticilerin yerine getirmeleri gereken liderlik rolleri ve okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturulması için yapılması gerekenlerinin tam olarak bilinmemesi bir problemdir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okulun örgüt iklimine etkisinin araştırılması, etkili ve verimli bir okul ikliminin oluşturulmasını sağlayan liderlik stillerinin neler olduğunun incelenmesi bu bakımdan gereklidir.

1.7. Amaç

Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin düzeyi belirlenmek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Mezuniyet
 - d. Branş
 - e. Mesleki kıdemdeğişkenlerine göre farklılık gösterir mi?
3. Öğretmenlerin, okul iklimi algı düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algı düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Mezuniyet
 - d. Branş
 - e. Mesleki kıdem

değişkenlerine göre farklılık gösterir mi?

5. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.8. Önem

Etkili örgütsel davranışın oluşturulabilmesi için okul yöneticilerinin lider olması ve liderlik rollerini de eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar, yöneticilerin liderlik rollerinin örgüt iklimini belirleyici en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkilerini belirlemeye çalışma büyük önem arz etmektedir (Tahaoğlu, 2007, s.7).

Eğitim kurumları eğitim alanındaki hızlı değişimlere ayak uydurmak ve kendini hazırlamak zorundadır. Bu değişikliği sağlayacak olanlar da yönetici pozisyonunda olan okul müdürleridir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin değişime ayak uydurmak adına hangi liderlik vasıflarına sahip olması gerektiğini ortaya koyduğu için önemlidir.

Okul müdürleri, sadece okullarındaki teknik konularla ilgilenen, bürokratik yönetim süreçlerini takip eden ve mevcut durumu koruyan bir kişi olmayıp çağımızın zorunlu kıldığı değişimi takip eden ve okulunda uygulayan bir yönetici olmak zorundadır. Bu araştırma geleneksel bir yönetici olmak yerine eğitim lideri olmak için yapılması gerekenleri ortaya koymak adına önemlidir.

Bu araştırmayla okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasında ilişki olduğuna inanılmaktadır.

Bu çalışmayla elde edilen bulgular, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere, öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlara farkındalık kazandırma ve veri sağlama açısından önemlidir.

1.9. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar kabul edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenler, “Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği” ve “Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği”nde yer alan soruları tarafsız ve samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
- Veri toplama araçları, araştırma amacıyla elde edilecek bilgiler için yeterlidir.
- Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.10. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.11. Tanımlar ve Kısaltmalar

Okul Müdürü: Okullarda, kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak bütün işleri yürüten, düzene koyan, denetleme yetkisi olan, okulun amaçlarına uygun yönetilmesinden, değerlendirmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu kişidir (MEB. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 72).

Öğretmen: Öğrencilerin davranışları üzerinde çalışan, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eden ve onların istenilen davranışlara sahip birer kişi olmalarını sağlayan kişi (Demirel, 1993, s.73).

Liderlik: Liderlik, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 2003, s.525).

Okul liderliği: Toplumun ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak değişim konusunda öğretmenleri eyleme geçirme sürecidir (Çelik, 2004, s.193).

Örgüt İklimi: Örgüte kimliğini kazandıran, bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir. (Ertekin, 1978, s.6).

1.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde liderlik ve örgüt iklimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların sonuçları incelenmiştir.

1.12.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

1.12.1.1. Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Yılmaz (2004), okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişkiyi araştırmış, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları destekleyici liderlik davranışlarının, öğretmenlerin müdüre güvenini yüksek, diğer öğretmenlere, öğrencilere ve velilere güvenini orta düzeyde etkilediğini tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik

davranışlarının, öğretmenlerin okuldaki güvene ilişkin görüşlerini, ayrıca yine okul yöneticilerinin göstermiş olduğu destekleyici liderlik davranışlarının da öğretmenlerin müdüre, meslektaşlarına, öğrencilere ve velilere olan güvenini etkilediği sonucuna varmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin okuldaki güven ortamına daha fazla özen göstermeleri, okuldaki güven ortamının gelişmesi için gerekli tedbirleri almaları ve güven ortamını oluşturmada bir takım liderlik davranışları göstermeleri gerektiğini belirtmiştir.

Dirican (2007) **öğretmen ve öğrencilerin liderlik algılamalarını araştırmış**, okul türünün liderlik algılaması ile ilişkili olduğu, diğer sosyo-demografik özelliklerin liderlik algılaması ile ilişkili olmadığı, araştırma yapılan okullarda öğretmen ve öğrencilerin müdürlerini etkileşimci lider olarak algıladıkları, sonucuna varmış; bu algılamanın özellikle meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ile özel lisede eğitim alan öğrencilerde yoğunlaştığını ve öğretmenlerde öğrencilere nazaran daha kuvvetli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ortaya çıkan sonuçların lise yöneticilerinin liderlik profillerinin belirlenmesi ve yürütülen lider eğitim programlarının etkinliğinin tespit edilmesi bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Boğa (2010), ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisini araştırmış, öğretmenlerin branşlarına göre iş doyumunu düzeylerinde, öğretmenlerin branş ve hizmet yıllarına göre yöneticilerinin liderlik davranışları düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu, yöneticilerin kendilerinde gördükleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları ile iş doyumları arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Yöneticilerin,

öğretmenlerin iş doyumunu artırmaları için, öğretmenlerin yöneticilerine bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Karakoç (2010), öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile bilgi yönetimi sürecini etkili kullanabilme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğretmen görüşlerine göre orta öğretim kurumları müdürleri dönüşümcü liderlik stiline ait davranışları daha fazla sergilemekte olduğu ve dönüşümcü liderlik özellikleri ile bilgi yönetimi süreci basamakları arasındaki ilişkinin değerleri; etkileşimci liderlik özellikleri ile kıyaslandığında belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Şentürk (2010), araştırmasında: ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yapıyı kurma (işe yönelik) liderlik davranışı sergilediği ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine, belirlenen bürokratik iş ve işlemlerin sürdürülmesine, kurallara uyulmasına önem veren davranış sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla anlayış gösterme boyutunda liderlik davranışı sergilediklerini düşündüğü, öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, bulunduğu okuldaki görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok yapıyı kurma boyutunda gördüğü, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin, öğrenim durumu eğitim enstitüsü ve fakülte olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok yapıyı kurma boyutunda gördüğü ve öğrenim durumu yüksekokul olan öğretmenlerin, öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok yapıyı kurma boyutunda gördüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

Yılmaz (2010), ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi araştırmış, öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları artıkça etkili okul düzeyine ilişkin algılarının da arttığı sonucuna varmıştır. Ayrıca okulların denetiminde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının değerlendirme kriterleri içinde yer almasını ve değerlendirmelerde öğretimsel liderliğe ilişkin eğitim ihtiyaçlarının belirlenip okul müdürleri akademisyenler tarafından oluşturulan eğitim programları aracılığıyla öğretimsel liderlik davranışları açısından güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

1.12.1.2. Örgüt İklimi İle İlgili Araştırmalar

Özdemir (2002), sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümüleriyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmış; samimi, açık sözlü, yardımsever, elemanlarının haklarına saygılı, diyalog içinde olan yöneticilerin, öğrencilerin başarılarını artırmanın yanında sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına da katkı sağladığını; yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler sağlıklıysa, aileler okulun programlarını zenginleştirmede yeni önerilerde bulunabiliyorlarsa, sağlıklı bir okul ikliminden bahsedilebileceğini belirtmiştir.

Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010), ilköğretim okullarının örgüt iklimini araştırmış, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algılarının cinsiyet ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre engellenme ve moral boyutunda, mezun oldukları okul değişkenine göre çözülme ve moral boyutunda, meslekteki kıdem değişkenine göre çözülme ve engellenme boyutunda, okuldaki kıdem

değişkenine göre ise çözülme ve yüksekte bakma boyutunda istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı, aynı değişkenlerle örgüt ikliminin samimiyet, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Karacaoğlu (2008), okullardaki öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının birbirini etkileyip etkilemediği araştırmış ve cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdemi, mevcut okulunda bulunma süresi, çalıştıkları ilçe, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları okul imkanlarını algılamaları, kaynaştırma eğitiminde yakını olup olmadığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almadığı değişkenleri açısından incelemiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan (2008), eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkiyi değerlendirmiş, örgüt ikliminin, bir örgütü diğerlerinden ayırt eden ve çalışanlar tarafından algılanan, örgütün değerleri ve özellikleri ile ifade edilebilen ve süreklilik gösteren karakteristik özellikleri olduğunu, iklimin bütün örgütsel işlevleri yakından etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca örgüt hedeflerine ulaşmada ve örgüt geliştirmede iklimden itici bir güç olarak faydalanılabileceğini, huzur ve güven ortamı getiren, yaratıcılık ve yenilikçiliği ön planda tutan bir örgüt ikliminin hem çalışanlara hem de örgüte karşılıklı fayda getireceğini dile getirmiştir. Samimi bir atmosferin var olduğu bir iklime sahip eğitim kurumunda yüksek örgüt iklimi puanı ile ve örgüt etkinliği arasında. 733 korelasyon olduğu sonucuna varmıştır.

Demir (2008), ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi ele aldığı ve bunların öğrenciler tarafından algılanma düzeyleri incelediği araştırmasında, cinsiyetin, yaş grubunun, sınıfın, okul türünün, aile gelir düzeyinin, okul imkânlarının ve eğitim alanının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlemiştir. Ayrıca, orta öğretim okullarında okul ikliminin öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Litwin ve Stringer (1968), örgütsel iklimin insan motivasyonu üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında iklim ve liderlik ilişkisi üzerinde durmuştur. Araştırmada, faktör analizi sonucu: 1. Örgüt Yapısı, 2. Sorumluluk, 3. Ödüllendirme, 4. Risk, 5. Samimiyet, 6. Destek, 7. İş Standartları, 8. Çatışma-Zıtlık ve 9. Örgütsel Kimlik. iklim boyutları elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin farklı liderlik davranışlarının, farklı iklim tipleri oluşturmada etkisinin olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiş ve 1. Otoriter Yapılı 2. Demokratik Yapılı, 3. Başarıya Yönelik olmak üzere üç iklim tipi belirlenmiştir (Akt. Doğan, 2011, s.51).

Bailey (1990), liderlik biçimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmanın sonuçlarına göre liderlik tipleri ile iklimin saygı boyutu arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Liderlik tipi ile güven, yüksek moral, girdi fırsatı, sosyal büyümede akademik süreklilik, düzenlilik, okul yenilikleri ve sağlık boyutları arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Okul büyüklüğü ve sekiz iklim boyutunun anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (Akt. Acarbay 2006, s71).

John ve Taylor (1999), liderlik stilleri, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı inceledikleri araştırmada, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi

ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Örneklemini Filipin’lerdeki 20 okulda çalışan 227 öğretmenin oluşturduğu araştırmada, Liderlik görüş Ölçeği As(Leadership Opinion Questionnaire), Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (Organizational Climatez Description Questionnaire) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Organizational Commitment Questionnaire) kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin 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 tespit edilmiştir (Akt. Şentürk, 2010, s.72).

Rivers (2003), Okul iklimi sonuçları ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, Güney Georgia’da bulunan 21 lisede görev yapan sekiz yüz yirmi bir öğretmene “Örgüt İklimi Tanımlaması Ölçeği” uygulamış; öğretmen ve yönetici davranışları destekleyici olduğunda öğrencilerin okula daha düzenli devam ettiği, okulda bulunmaya ve okulu dört yılda tamamlamaya istekli oldukları, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha samimi davranışlar gösterdiği, 21- 30 yıllık tecrübeli öğretmenlerin 1-10 yıllık öğretmenlerden daha açık bir okul iklimi tasvir ettikleri, okula yeni başlayan öğretmenlerin, yöneticilerinin davranışlarını 11-20 yıllık öğretmenlere göre daha destekleyici buldukları ve daha az hayal kırıklığı uğradıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okulun algılanan iklimi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Akt. Doğan, 2011, s.53).

Mendel, Watson ve MacGregor (2002), ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ile ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarını karşılaştırmak amacıyla yaptıkları araştırmada 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 sergilediği belirlenmiştir (Akt. Şentürk, 2010, s.72).

Angelo (2005), öğrenci başarısında etkili olan ve yöneticiler tarafından kabul gören yönetici davranışları ve öğrenci başarısında etkili olan ve öğretmenler tarafından uygun bulunan yönetici davranışlarının neler olduğu sorularına yanıt aradığı araştırmasında Virginia okullarındaki öğrencilere The Standards of Learning (SOL) testi uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre pozitif bir okul iklimine sahip okullarda okul yöneticisinin öğretmenlere yüksek seviyede saygı duyduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okulun karar verme mekanizmasına katılan öğretmenlerin kendilerini yetkilendirilmiş hissettikleri ve öğrencilerin başarısında sıkı çalışmanın ve inanmanın rol oynadığı belirtilmiş, liderliğin bir güç olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Baykal, 2007, ss53-54).

Adeyemi (2010), ‘Müdürlerin Liderlik Roller ve Öğretmenlerin İş Performansları’ isimli araştırmasında Nijerya’ nın Ondo eyaletinde bulunan 240 ortaokuldaki 1800 öğretmene ve 240 müdüre müdürlerin liderlik rolleri ve öğretmenlerin iş performanslarını ölçmüştür. Araştırma sonucunda müdürlerin daha çok demokratik liderlik özelliklerine sahip olduğu; fakat öğretmenlerin iş performanslarının daha çok otokratik liderlik ile arttığı; demokratik ve otokratik liderliğin bir arada kullanılması ile öğretmenlerin iş performanslarının artacağı bulgularına ulaşılmıştır (Akt. Çiçek, 2010, s45).

1.13.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yapılan literatür taraması sonucunda liderlik ve örgüt iklimi hakkında yurt içi ve yurt dışında gerek ayrı ayrı gerekse aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla birlikte birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Araştırmalarda elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yöneticileri liderlik davranışı sergileyen okulların olumlu bir okul iklimine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeyi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle belirtmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne; kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanır ve değiştirilmeye çalışılmaz (Karasar, 2009, s.77). İlişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009, s.81).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Ümraniye, Üsküdar, Çekmeköy ilçelerinde yansız (Random) küme örnekleme yöntemi ile seçilen 6 farklı ilköğretim okulunun öğretmenleri oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm “Kişisel Bilgi Formu”dur. İkinci bölüm, liderin davranış şekillerini ölçmek için Bass-Avolio tarafından oluşturulan “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği”dir. (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) Üçüncü bölüm ise ilköğretim okullarındaki örgüt iklimini belirlemek amacıyla kullanılan ve Yalçınkaya (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği”dir.

2.3.1 Kişisel bilgi formu

Öğretmenler tarafından doldurulan ve öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bir formdur. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezuniyet, branş, kıdemi, hakkında bu form aracılığıyla öğretmenlerden bilgi alınmaya çalışılmıştır.

2.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

Liderin davranış şekillerini ölçmek amacıyla Bass-Avolio tarafından oluşturulan ve liderlik teorilerinde genel kabul görmüş temel bir ölçektir. Bu ölçek ile etkileşimci, dönüşümcü ve serbest bırakıcı lider davranış biçimleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği’nde de yer alan 3 (Sorunlar ciddi hale gelinceye kadar karışmaz), 5(Önemli konular oluştuğunda karışmaktan kaçınır), 7(Gerektiğinde ortada olmaz), 12(Harekete geçmeden önce işlerin ters gitmesini bekler), 17(Bir şeyi düzeltmesi için öncelikle o şeyin kötüleşmesi gerekir), 20(Harekete geçmesi için problemlerin sürekli bir hale gelmesi gerekir), 28(Karar almaktan çekinir), 33(Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir) numaralı sorular ters yönde olan sorulardır.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nde de yer alan 1,3, 4, 11, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 27, 35, 37, 38, 43 numaralı sorular etkileşimci liderliği; 2, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, numaralı sorular dönüşümcü liderliği;5, 7, 28, 33 numaralı sorular serbest bırakıcı liderliği ve 44, 42, 45 numaralı sorular görünen çaba ve motivasyonu ölçmektedir.

2.3.3. Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği

İlköğretim okullarındaki örgüt iklimini belirlemek amacıyla Yalçinkaya(2000) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Yalçinkaya(2000), Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği(OCDQ-RE)'nin, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen OCDQ-Form IV' ün, Hoy ve Clover (1986) tarafından yenilenmesi sonucunda oluşturulduğunu belirtmektedir. OCDQ-IV halen kullanılmasına rağmen, dikkat edilmesi gereken bir takım zayıf yönlerinin olduğu şeklinde önemli eleştiriler almış ve bu eleştiriler sonucunda Hoy ve Clover tarafından yenilenmiştir. OCDQ-RE'nin geliştirilmesinde, OCDQ'nun orjinal maddeleri değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda, faktör yükü düşük, 25 madde çıkarılıp sonra, yeni maddeler geliştirilmiştir. Sonra da, madde sayısını azaltmak, maddeleri düzenlemek ve yeni OCDQ-RE' nin yapı faktörünü tanımlamak için, bir pilot çalışması yapılmıştır. Analiz birimi olarak okul alındığı için, bireysel veriler, her madde için, üç aşama faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucu, yenilenmiş 41 madde kalmıştır. Bu yolla geliştirilen OCDQ-RE ile toplanan verilerle, faktör analizi yöntemiyle seçilen 41 sorudan 6 boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutların üçü (destekleme, yakından kontrol, engelleme), lider olarak yönetici davranış özelliklerini, diğer üçü (mesleki dayanışma, samimi, ilgisiz)ise, grup

olarak, öğretmenlerin davranış özelliklerini açıklamaktadır (Akt. Taşdemirci, 2009, s.55).

Tablo 2. 1. Örgüt İklimi Alt Boyutları

	Örgüt İklimi Alt Boyutları	Anket Madde Numaraları
Öğretmen Davranışları	1.Mesleki Dayanışma	1,6,12,19,26,32,37,40
	2.Samimi	2,7,13,20,27,33,38
	3.İlgisiz çözülme	3,8,14,21
Yönetici Davranışları	1.Destekleme	4,9,15,16,22,23,28,29,41
	2.Yakından Kontrol	5,10,17,24,30,34,35,39
	3.Engelleme	11,18,25,31,36

Yalçinkaya(2000) Okul iklimine ilişkin alt boyutlarını şöyle özetlemiştir(Akt. Taşdemirci, 2009, ss.22-23):

-Mesleki Dayanışma boyutu, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle açık, destekleyici ve profesyonel ilişki içinde olmasını ifade eder. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar, meslektaşlarıyla çalışmaktan zevk alıp onların başarılarına saygılıdırlar.

-Samimi-İçten boyutu, öğretmenlerin birbiriyle samimi olup, birbirlerini iyi tanıması ve yakın arkadaş olmasıyla ilgilidir. Birbirlerini sosyal açıdan etkilerler ve birbirlerine güçlü bir şekilde destek olurlar. Aralarında kuvvetli bir işbirliği vardır. Dolayısıyla birlikte çalışmaktan keyif alırlar.

-İlgisiz-Çözülme boyutu, öğretmenlerin işle ilgili birlik beraberlik oluşturamama, plansız yaşama, başarıya önemsememe, vakti boşa harcama, üretici olmama ve ortak bir amaç oluşturamama gibi davranış biçimlerini kapsar. Genelde

davranışların olumsuz olduğu tutumları kapsar. Öğretmenler okula ve kendi arkadaşlarına eleştirel bir gözle bakarlar.

Yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutlar,

-Destekleme boyutu örgütü dinamik ve başarılı hale getirme ve personele insanca davranma çabasında olan yönetici davranışlarını kapsamaktadır. Burada yönetici, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır, onlara karşı açık ve samimi davranır. Öğretmenleri sık sık över ve genellikle yapıcı eleştiriden yanadır. Öğretmenlerin başarılarına saygı duyar ve başarılarını destekler, öğretmenlere kişisel ve mesleki ilgi gösterir. Destekleyici davranış hem sosyal gereksinimlere cevap verme, hem de görevi başarıyla yerine getirme konusunda idealdir.

-Yakından Kontrol boyutu direktif veya emir vermeyi, yöneticilerin sıkı kontrolünü, empoze edici davranış biçimlerini içine alır. Yöneticiler; öğretmenleri ve okul etkinliklerini yakın ve sıkı takibe alırlar, her şeyi en ince ayrıntısına kadar incelerler. Yönetici davranışları katı ve despottur. Bu da tek yönlü iletişim biçimine neden olur.

-Engelleme boyutu ise yöneticinin, öğretmenlere gereksiz işler, rutin görevler yüklediği, öğretmenlerin davranışlarını kısıtladığı ve onların öğretici sorumluluklarına karıştığı davranış boyutudur. Yönetici işleri kolaylaştıracağı yerde zorlaştırdığı için, öğretmenin asıl sorumluluklarını yerine getirmesine engel olur.

Ölçeğin güvenilirlik ve faktör analizi Yalçınkaya (2000) ve Taşdemirci (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tamamının güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı; ,85'tir (Taşdemirci, 2009,s.57). 6,31,37 numaralı maddeler tersten okunmaktadır. Veri analizinde bu durum dikkate alınmıştır.

Ölçekteki ifadelere verilen yanıtlar 1'den 4'e doğru sayısal değerler verilerek puanlandığından ölçeğin puan aralığının hesaplanmasında “ $4-1=3$ ” “ $3/4=,75$ ” katsayısı esas alınmıştır.

Tablo 2.2.Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği Puanlama Sınırları

	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Çok Seyrek	1,00-1,74
(2) Bazen	1,75-2,49
(3) Sık sık	2,50-3,24
(4) Her zaman	3,25-4

Ölçek daha önce 2007-2008 öğretim yılında, İzmir ili Bornova, Buca, Konak, Karşıyaka ilçelerinde görev yapan 675 lise öğretmenine Esra Taşdemirci tarafından uygulanmıştır (Taşdemirci, 2009, s.53).

2.4. Verileri Çözümleme Yöntemi

“Kişisel Bilgiler Formu” , “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve “Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği” ile elde edilen veriler SPSS programına aktarılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri(Aritmetik Ortalama, Standart Sapma), bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi post-hoc testlerinden LSD testi, Pearson analizi kullanıldı.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1.Örneklemdaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Örneklemdaki öğretmenlerin cinsiyetlerine, görevlerine, eğitim durumlarına, meslekteki ve okuldaki kıdemlerine ait veriler aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Erkek	100	40,0	40,0	40,0
Kadın	150	60,0	60,0	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Tablo 3.1’de yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 100’ü (%40) erkek, 150’si (%60) kadındır.

Tablo 3.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20-25	17	6,8	6,8	6,8
26-30	53	21,2	21,2	28,0
31-35	66	26,4	26,4	54,4
36-40	54	21,6	21,6	76,0
41-45	32	12,8	12,8	88,8
46 ve üstü	28	11,2	11,2	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Tablo 3.2’de yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 17’si (%6,8) 20-25 yaş grubunda, 53’ü (%21,2) 26-30 yaş grubunda, 66’sı (%26,4) 31-35 yaş grubunda, 54’ü (%21,6) 36-40 yaş grubunda, 32’si (%12,8) 41-45 yaş grubunda, 28’i de (%11,2) 46 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 3.3. Mezuniyet Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Öğretmen okulu	6	2,4	2,4	2,4
Eğt.Enstitüsü	12	4,8	4,8	7,2
Eğt.Yük.Ok.	21	8,4	8,4	15,6
Eğitim Fakültesi	168	67,2	67,2	82,8
Diğer	43	17,2	17,2	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Tablo 3.3'te yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 6'sı (%2,4) öğretmen okulu, 12'si (%4,8) eğitim enstitüsü, 21'i (%8,4) eğitim yüksek okulu, 168'i (%67,2) eğitim fakültesi, 43'ü de (%17,2) diğer fakültelerden mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.4. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Sınıf Öğrt.	88	35,2	35,2	35,2
Branş Öğrt.	162	64,8	64,8	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Tablo 3.4'te yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 88'i (%35,2) sınıf öğretmeni, 162'si (%64,8) ise branş öğretmenidir.

Tablo 3.5. Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
5 ve altı	44	17,6	17,6	17,6
6-10 yıl	66	26,4	26,4	44,0
11-15 yıl	62	24,8	24,8	68,8
16-20 yıl	45	18,0	18,0	86,8
21 ve Üstü	33	13,2	13,2	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Tablo 3.5'te yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 44'ü (%17,6) 5 ve altı yıl, 66'sı (%26,4) 6-10 yıl, 62'si (%24,8) 11-15 yıl, 45'i (%18,0) 16-20 yıl, 33'ü de (%13,2) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler.

3.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlenen, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin bulgulara değinilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin istatistiki değerler Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo3.6. Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Etkileşimci Liderlik	250	51,13	7,35
Dönüşümcü Liderlik	250	80,94	13,09
Serbest Bırakıcı Liderlik	250	14,44	3,11
Görünen Çaba	250	10,54	2,25

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenleri Liderlik Ölçeği etkileşimci liderlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=51,13$ standart sapması $ss=7,35$ olarak; dönüşümcü liderlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=80,94$ standart sapması $ss=13,09$ olarak; serbest bırakıcı liderlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=14,44$ standart sapması $ss=3,11$ olarak; görünen çaba alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=10,54$ standart sapması $ss=2,25$ olarak hesaplanmıştır.

3.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında;

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Mezuniyet
- d. Branş
- e. Mesleki kıdem

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

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

Bu bölümde ilköğretim okullarında 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 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.7. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etkileşimli Liderlik	Erkek	100	49,66	8,077	,808	-	248	,010
	Kadın	150	52,11	6,687	,546	2,606		

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği etkileşimli liderlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,606$; $p<,05$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 3.8. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dönüşümcü	Erkek	100	77,63	15,403	1,540	-	248	,001
Liderlik	Kadın	150	83,14	10,808	,882	3,324		

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği dönüşümcü liderlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-3,324$; $p<,01$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 3.9. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Serbest Bırakıcı	Erkek	100	14,11	3,387	,339	-	248	,177
Liderlik	Kadın	150	14,65	2,908	,237	1,354		

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği serbest bırakıcı liderlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,354$; $p>,05$).

Tablo 3.10. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Görünen Çaba	Erkek	100	10,40	2,648	,265	-,800	248	,424
	Kadın	150	10,63	1,957	,160			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği görünen çaba alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,800$; $p>,05$).

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

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Yaş, 20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46 ve üstü olmak üzere altı değişkenden ibarettir.

Tablo 3.11. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Etkileşimli Liderlik	20-25 yaş	17	120,91	1,88	5	,866
	26-30 yaş	53	134,33			
	31-35 yaş	66	117,48			
	36-40 yaş	54	127,27			
	41-45 yaş	32	129,77			
	46 ve üstü	28	122,18			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği etkileşimli liderlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,88; p>,05$).

Tablo 3.12. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik	20-25 yaş	17	138,71	2,62	5	,759
	26-30 yaş	53	136,09			
	31-35 yaş	66	122,07			
	36-40 yaş	54	117,78			
	41-45 yaş	32	125,59			
	46 ve üstü	28	120,30			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği dönüşümcü liderlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,62; p>,05$).

Tablo 3.13. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Serbest Bırakıcı Liderlik	20-25 yaş	17	120,26	12,70	5	,026
	26-30 yaş	53	154,18			
	31-35 yaş	66	115,26			
	36-40 yaş	54	128,52			
	41-45 yaş	32	111,78			
	46 ve üstü	28	108,39			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği serbest bırakıcı liderlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=12,70$; $p<,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik olmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U ile karşılaştırılmıştır. Bu işlemin ardından söz konusu farklılığın 26-30 yaş grubunda olanlarla 46 yaş ve üstü olan grup arasında 26-30 yaş grubunda olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 3.14. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Görünen Çaba	20-25 yaş	17	154,50	10,80	5	,056
	26-30 yaş	53	131,34			
	31-35 yaş	66	123,26			
	36-40 yaş	54	131,15			
	41-45 yaş	32	127,31			
	46 ve üstü	28	89,16			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği görünen çaba alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=10,80$; $p>,05$).

3.3.3. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Mezuniyet, Öğretmen okulu, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi ve diğer olmak üzere beş kısımda incelenmektedir.

Tablo 3.15. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Etkileşimli Liderlik	Öğretmen okulu	6	86,67	4,59	4	,332
	Eğt.Enstitüsü	12	95,29			
	Eğt.Yük.Ok.	21	128,57			
	Eğitim Fakültesi	168	129,73			
	Diğer	43	121,34			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği etkileşimli liderlik alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,59$; $p>,05$).

Tablo 3.16. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik	Öğretmen okulu	6	69,67	7,21	4	,125
	Eğt.Enstitüsü	12	98,46			
	Eğt.Yük.Ok.	21	127,05			
	Eğitim Fakültesi	168	131,64			
	Diğer	43	116,08			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği dönüşümcü liderlik alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7,21$; $p>,05$).

Tablo 3.17. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Serbest Bırakıcı Liderlik	Öğretmen okulu	6	87,58	8,77	4	,067
	Eğt.Enstitüsü	12	75,13			
	Eğt.Yük.Ok.	21	134,79			
	Eğitim Fakültesi	168	130,27			
	Diğer	43	121,66			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği serbest bırakıcı liderlik alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=8,77$; $p>,05$).

Tablo 3.18. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Görünen Çaba	Öğretmen okulu	6	82,25	7,51	4	,111
	Eğt.Enstitüsü	12	134,96			
	Eğt.Yük.Ok.	21	119,76			
	Eğitim Fakültesi	168	132,28			
	Diğer	43	105,20			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği görünen çaba alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7,51; p>,05$).

3.3.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında branş değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Branşlar, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak iki kısımda incelenmektedir.

Tablo 3.19. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etkileşimli Liderlik	Sınıf	88	52,74	6,197	,661	2,580	248	,010
	Branş	162	50,25	7,797	,613			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği etkileşimli liderlik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,580; p<,05$). Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 3.20. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dönüşümcü	Sınıf	88	83,26	10,026	1,069	2,083	248	,038
Liderlik	Branş	162	79,67	14,367	1,129			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği dönüşümcü liderlik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,083$; $p<,05$). Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 3.21. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Serbest Bırakıcı	Sınıf	88	14,02	2,691	,287	-1,551	248	,122
Liderlik	Branş	162	14,66	3,307	,260			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği serbest bırakıcı liderlik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,551$; $p>,05$).

Tablo 3.22. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Görünen Çaba	Sınıf	88	10,73	1,855	,198	,967	248	,335
	Branş	162	10,44	2,447	,192			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği görünen çaba alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,967$; $p>,05$).

3.3.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Mesleki kıdem, 5 yıl ve daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri olmak üzere beş kısımda incelenmektedir.

Tablo 3.23. Liderlik Ölçeği Etkileşimli Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	LSD
Etkileşimli Liderlik	5 yıl ve altı	44	51,86	7,030	G.Arası	70,319	4	17,580			
	6-10 yıl	66	50,32	8,119	G.İçi	13409,585	245	54,733			
	11-15 yıl	62	51,26	7,752	Toplam	13479,904	249		,321	,864	
	16-20 yıl	45	51,29	6,539							
	21 ve üzeri	33	51,30	6,738							
	Toplam	250	51,13	7,358							

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği etkileşimli liderlik alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,321$; $p>,05$).

Tablo 3.24. Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
Dönüşümcü Liderlik	5 yıl ve altı	44	85,05	11,737	G.Arası	1042,495	4	260,62 4	1,532	,193	
	6-10 yıl	66	79,94	13,507	G.İçi	41670,481	245	170,08 4			
	11-15 yıl	62	79,95	14,652	Toplam	42712,976	249				
	16-20 yıl	45	79,11	12,296							
	21 ve üzeri	33	81,79	11,376							
	Toplam	250	80,94	13,097							

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği dönüşümcü liderlik alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,532; p>,05$).

Tablo 3.25. Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
Serbest Bırakıcı Liderlik	5 yıl ve altı	44	15,64	3,08 9	G.Arası	95,074	4	23,769	2,512	,042	(1)>(4)
	6-10 yıl	66	14,00	3,42 8	G.İçi	2318,40 2	245	9,463			
	11-15 yıl	62	14,58	3,32 7	Toplam	2413,47 6	249				
	16-20 yıl	45	13,82	2,49 8							
	21 ve üzeri	33	14,27	2,46 6							
		Toplam	250	14,44	3,11 3						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği serbest bırakıcı liderlik alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,512$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD analizi sonucunda söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 16-20 yıl kıdemi olanlar arasında 5 yıl ve altı kıdemi olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 3.26. Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
Görünen Çaba	5 yıl ve altı	44	11,41	1,74 3	G.Arası	61,863	4	15,4 66	3,141	,015	(1)>(1)
	6-10 yıl	66	10,27	2,18 8	G.İçi	1206,237	245	4,92 3			
	11-15 yıl	62	10,74	2,66 7	Toplam	1268,100	249				
	16-20 yıl	45	10,38	2,16 7							
	21 ve üzeri	33	9,76	1,96 9							
	Toplam	250	10,54	2,25 7							

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik Ölçeği görünen çaba alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,512$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD analizi sonucunda söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 5 yıl ve altı kıdemi olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde

gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

3.4. İlköğretim Okul İklimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlenen, ilköğretim okulu iklimine ilişkin bulgulara değinilmiştir. İlköğretim okulu iklimine ilişkin istatistiki değerler Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.27. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Mesleki Dayanışma	250	21,75	3,00
Samimiyet	250	19,02	2,77
İlgisiz çözülme	250	8,08	2,12
Destekleme	250	22,28	4,07
Yakından Kontrol	250	20,92	3,07
Engelleme	250	12,26	2,46

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenleri Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=21,75$ standart sapması $ss=3,00$ olarak; samimiyet alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=19,02$ standart sapması $ss=2,77$ olarak; ilgisiz çözülme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=8,08$ standart sapması $ss=2,12$ olarak; destekleme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=22,28$ standart sapması $ss=4,07$ olarak; yakından kontrol alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=20,92$ standart sapması $ss=3,07$ olarak; engelleme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=12,26$ standart sapması $ss=2,46$ olarak hesaplanmıştır.

3.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında;

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Mezuniyet
- d. Branş
- e. Mesleki kıdem

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre, öğretmen grubu davranışı boyutlarından “Mesleki dayanışma, samimi, ilgisiz çözüme” ve yönetici grubu davranışı boyutlarından da “destekleme, yakından kontrol, engelleme” boyutlarına ilişkin görüşleri ve analiz sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin, boyutlara ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, mezuniyet, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmaktadır.

3.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 3.28. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Mesleki Dayanışma	Erkek	100	22,02	3,022	,302	1,151	248	,251
	Kadın	150	21,57	2,997	,245			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,151$; $p>,05$).

Tablo 3.29. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Samimiyet	Erkek	100	19,03	2,973	,297	,028	248	,978
	Kadın	150	19,02	2,646	,216			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,028$; $p>,05$).

Tablo 3.30. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İlgisiz Çözülme	Erkek	100	8,09	2,314	,231	,036	248	,971
	Kadın	150	8,08	1,992	,163			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği ilgisiz çözülme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,036$; $p>,05$).

Tablo 3.31. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Destekleme	Erkek	100	22,20	4,901	,490	-,265	248	,791
	Kadın	150	22,34	3,440	,281			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği destekleme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,265$; $p>,05$).

Tablo 3.32. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yakından Kontrol	Erkek	100	20,95	3,233	,323	,126	248	,900
	Kadın	150	20,90	2,983	,244			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi

sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,126; p>,05$).

Tablo 3.33. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Engelleme	Erkek	100	12,77	2,593	,259	2,687	248	,008
	Kadın	150	11,93	2,317	,189			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği engelleme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,687; p<,01$). Söz konusu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

3.5.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 3.34. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Mesleki Dayanışma	20-25 yaş	17	153,82	4,90	5	,428
	26-30 yaş	53	130,08			
	31-35 yaş	66	116,56			
	36-40 yaş	54	122,06			
	41-45 yaş	32	134,58			
	46 ve üstü	28	116,98			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,90$; $p>,05$).

Tablo 3.35. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Samimiyet	20-25 yaş	17	156,74	3,75	5	,586
	26-30 yaş	53	125,75			
	31-35 yaş	66	125,02			
	36-40 yaş	54	119,81			
	41-45 yaş	32	124,13			
	46 ve üstü	28	119,73			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,75$; $p>,05$).

Tablo 3.36. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İlgisiz Çözülme	20-25 yaş	17	111,18	4,33	5	,503
	26-30 yaş	53	113,53			
	31-35 yaş	66	135,17			
	36-40 yaş	54	133,55			
	41-45 yaş	32	118,94			
	46 ve üstü	28	126,04			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği ilgisiz çözümlenme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,33$; $p>,05$).

Tablo 3.37. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Destekleme	20-25 yaş	17	134,50	3,03	5	,695
	26-30 yaş	53	133,54			
	31-35 yaş	66	130,71			
	36-40 yaş	54	113,36			
	41-45 yaş	32	120,61			
	46 ve üstü	28	121,54			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği destekleme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,03$; $p>,05$).

Tablo 3.38. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yakından Kontrol	20-25 yaş	17	116,24	7,64	5	,177
	26-30 yaş	53	123,69			
	31-35 yaş	66	141,60			
	36-40 yaş	54	127,46			
	41-45 yaş	32	120,08			
	46 ve üstü	28	99,02			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7,64$; $p>,05$).

Tablo 3.39. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Engelleme	20-25 yaş	17	139,76	6,14	5	,293
	26-30 yaş	53	112,27			
	31-35 yaş	66	139,41			
	36-40 yaş	54	126,82			
	41-45 yaş	32	120,86			
	46 ve üstü	28	111,84			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği engelleme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,14$; $p>,05$).

3.5.3. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında branş değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 3.40. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mesleki Dayanışma	Öğretmen okulu	6	39,58	10,78	4	,029
	Eğt.Enstitüsü	12	147,04			
	Eğt.Yük.Ok.	21	111,17			
	Eğitim Fakültesi	168	128,40			
	Diğer	43	127,13			
Toplam		250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,78$; $p<,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik olmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U ile karşılaştırılmıştır. Bu işlemin ardından söz konusu farklılığın eğitim fakültesi ile öğretmen okulu mezunları arasında eğitim fakültesi mezunu olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 3.41. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Samimiyet	Öğretmen okulu	6	106,83	3,28	4	,513
	Eğt.Enstitüsü	12	95,46			
	Eğt.Yük.Ok.	21	120,88			
	Eğitim Fakültesi	168	126,64			
	Diğer	43	134,28			
Toplam		250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,28$; $p>,05$).

Tablo 3.42. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İlgisiz Çözülme	Öğretmen okulu	6	211,83	14,59	4	,006
	Eğt.Enstitüsü	12	134,04			
	Eğt.Yük.Ok.	21	92,05			
	Eğitim Fakültesi	168	123,30			
	Diğer	43	135,99			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği ilgisiz çözülme alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=14,59$; $p<,01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik olmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U ile karşılaştırılmıştır. Bu işlemin ardından söz konusu farklılığın eğitim yüksekokulu ile öğretmen okulu mezunları arasında öğretmen okulu mezunu olanlar lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 3.43. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Destekleme	Öğretmen okulu	6	118,25	7,50	4	,112
	Eğt.Enstitüsü	12	145,79			
	Eğt.Yük.Ok.	21	97,83			
	Eğitim Fakültesi	168	131,84			
	Diğer	43	109,59			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği destekleme alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,50$; $p>,05$).

Tablo 3.44. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yakından Kontrol	Öğretmen okulu	6	54,25	14,37	4	,006
	Eğt.Enstitüsü	12	122,13			
	Eğt.Yük.Ok.	21	84,48			
	Eğitim Fakültesi	168	131,69			
	Diğer	43	132,23			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=14,37$; $p<,01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik olmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U ile karşılaştırılmıştır. Bu işlemin ardından söz konusu farklılığın eğitim fakültesi

mezunu olanlar ile öğretmen okulu mezunları arasında eğitim fakültesi mezunu olanlar lehine $p<,01$ düzeyinde; diğer fakülte mezunu olanlar ile öğretmen okulu mezunları arasında diğer fakülte mezunu olanlar lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 3.45. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Engelleme	Öğretmen okulu	6	89,00	10,40	4	,034
	Eğt.Enstitüsü	12	90,38			
	Eğt.Yük.Ok.	21	155,07			
	Eğitim Fakültesi	168	121,74			
	Diğer	43	140,64			
	Toplam	250				

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği engelleme alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,40$; $p<,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik olmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U ile karşılaştırılmıştır. Bu işlemin ardından söz konusu farklılığın eğitim yüksekokulu mezunu olanlar ile öğretmen okulu mezunları arasında eğitim yüksekokulu mezunu olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

3.5.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin alguları arasında branş değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 3.46. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Mesleki Dayanışma	Sınıf	88	21,93	3,216	,343	,696	248	,487
	Branş	162	21,65	2,896	,228			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,696$; $p>,05$).

Tablo 3.47. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Samimiyet	Sınıf	88	19,09	2,859	,305	,280	248	,779
	Branş	162	18,99	2,737	,215			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,280$; $p>,05$).

Tablo 3.48. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İlgisiz Çözülme	Sınıf	88	7,84	2,259	,241	-1,337	248	,182
	Branş	162	8,22	2,039	,160			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği ilgisiz çözülme alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,337$; $p>,05$).

Tablo 3.49. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Destekleme	Sınıf	88	23,07	3,769	,402	2,259	248	,025
	Branş	162	21,86	4,188	,329			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği destekleme alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,259$; $p<,05$). Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 3.50. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yakından Kontrol	Sınıf	88	20,18	2,907	,310	-2,833	248	,005
	Branş	162	21,32	3,104	,244			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,833$; $p<,01$). Söz konusu farklılık branş öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 3.51. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Engelleme	Sınıf	88	12,08	2,291	,244	-,873	248	,384
	Branş	162	12,36	2,551	,200			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği engelleme alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,873$; $p>,05$).

3.5.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 3.52. Örgüt İklimi Ölçeği Mesleki Dayanışma Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
Mesleki Dayanışma	5 yıl ve altı	44	21, 91	2,98 7	G.Arası	36,068	4	9,01 7	,996	,410	-
	6-10 yıl	66	21, 47	3,02 9							
	11-15 yıl	62	22, 16	3,05 3	Toplam	2254,6 24	249				
	16-20 yıl	45	21, 18	2,95 6							
	21 ve üzeri	33	22, 12	2,98 7							
	Toplam	250	21, 0	3,00 75	9						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,996$; $p>,05$).

Tablo 3.53. Örgüt İklimi Ölçeği Samimiyet Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
Samimiyet	5 yıl ve altı	44	18,8 9	2,78 9	G.Arası	29,397	4	7,34 9	,953	,434	-
	6-10 yıl	66	19,0 2	2,56 3							
	11-15 yıl	62	19,2 6	3,10 4	Toplam	1917,8 56	249				
	16-20 yıl	45	18,4 4	2,22 1							
	21 ve üzeri	33	19,5 8	3,17 2							
	Toplam	250	19,0 2	2,77 5							

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,953; p>,05$).

Tablo 3.54. Örgüt İklimi Ölçeği İlgisiz Çözülme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
İlgisiz Çözülme	5 yıl ve altı	44	7,61	2,24 4	G.Arası	18,810	4	4,70 2			
	6-10 yıl	66	8,33	1,97 2	G.İçi	1102,4 26	245	4,50 0			
	11-15 yıl	62	8,29	2,32 2	Toplam	1121,2 36	249				
	16-20 yıl	45	8,09	1,85 6					1,045	,385	-
	21 ve üzeri	33	7,82	2,18 6							
	Toplam	250	8,08	2,12 2							

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği ilgisiz çözülme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,045; p>,05$).

Tablo 3.55. Örgüt İklimi Ölçeği Destekleme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
Destekleme	5 yıl ve altı	44	22,9	3,28	G.Arası	66,519	4	16,6			
			3	8							
	6-10 yıl	66	22,0	3,88	G.İçi	4076,3	17	245			
			8	0							
	11-15 yıl	62	22,7	4,94	Toplam	4142,8	36	249			
			9	3							
	16-20 yıl	45	21,5	3,92					1,000	,408	-
		6	9								
21 ve üzeri	33	21,8	3,80								
		8	6								
Toplam		250	22,2	4,07							
		8	9								

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği destekleme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,000$; $p>,05$).

Tablo 3.56. Örgüt İklimi Ölçeği Yakından Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
Yakından Kontrol	5 yıl ve altı	44	20,43	2,73	G.Arası	112,63	4	28,1			
			1	1							
	6-10 yıl	66	21,42	2,61	G.İçi	2247,7	70	245			
			4	4							
	11-15 yıl	62	21,15	3,67	Toplam	2360,4	00	249			
			5	5							
	16-20 yıl	45	21,42	3,20					3,069	,017	(2)>(5)
		1	1							(4)>(5)	
21 ve üzeri	33	19,45	2,55								
		1	1								
Toplam		250	20,0	3,07							
		92	9								

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,069$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD analizi sonucunda söz konusu farklılığın 6-10 yıl kıdemi olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde; 16-20 yıl kıdemi olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 16-20 yıl kıdemi olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 3.57. Örgüt İklimi Ölçeği Engelleme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
Engelleme	(1) 5 yıl ve altı	44	11, 2,37 70 8		G.Arası	35,232	4	8,80 8			
	(2) 6-10 yıl	66	12, 2,68 82 3		G.İçi	1473,3 44	245	6,01 4			
	(3) 11-15 yıl	62	12, 2,47 21 7		Toplam	1508,5 76	249				
	(4) 16-20 yıl	45	12, 2,30 18 9						1,465	,214	-
	(5) 21 ve üzeri	33	12, 2,19 12 0								
	Toplam	250	12, 2,46 26 1								

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği engelleme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,465; p>,05$).

3.6. İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı ile Okul İkliminin Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışı betimleme ölçeğinden aldığı puanlar ile yine ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre belirlenen okul iklimi puanları arasındaki ilişkiye bakılacaktır.

Tablo 3.58. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Liderlik Ölçeği Etkileşimci Liderlik Alt Boyutu Arasındaki İlişkiler

Örgüt İklimi Alt Boyutları	Etkileşimci Liderlik		
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Mesleki Dayanışma	250	,382	,000
Samimiyet	250	,193	,002
İlgisiz çözülme	250	-,461	,000
Destekleme	250	,599	,000
Yakından Kontrol	250	,180	,004
Engelleme	250	-,173	,006

Tabloda görüldüğü üzere Örgüt İklimi Ölçeği puanları ile Liderlik Ölçeği etkileşimci liderlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda, Liderlik Ölçeği etkileşimci liderlik puanları ile Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu ($r=,382; p<,001$) samimiyet alt boyutu ($r=,193; p<,01$) destekleme alt boyutu ($r=,599; p<,001$) yakından kontrol alt boyutu ($r=,180; p<,01$) arasında pozitif yönde; ilgisiz çözülme alt boyutu ($r=-,461; p<,001$) ve engelleme alt boyutu ($r=-,173; p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 3.59. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Liderlik Ölçeği Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Arasındaki İlişkiler

Örgüt İklimi Alt Boyutları	Dönüşümcü Liderlik		
	N	r	p
Mesleki Dayanışma	250	,363	,000
Samimiyet	250	,209	,001
İlgisiz çözülme	250	-,444	,000
Destekleme	250	,601	,000
Yakından Kontrol	250	,147	,020
Engelleme	250	-,184	,004

Tabloda görüldüğü üzere Örgüt İklimi Ölçeği puanları ile Liderlik Ölçeği dönüşümcü liderlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda, Liderlik Ölçeği dönüşümcü liderlik puanları ile Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu ($r=,363$; $p<,001$) samimiyet alt boyutu ($r=,209$; $p<,01$) destekleme alt boyutu ($r=,601$; $p<,001$) yakından kontrol alt boyutu ($r=,147$; $p<,01$) arasında pozitif yönde; ilgisiz çözülme alt boyutu ($r=-,444$; $p<,001$) ve engelleme alt boyutu ($r=-,184$; $p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 3.60. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Alt Boyutu Arasındaki İlişkiler

Örgüt İklimi Alt Boyutları	Serbest Bırakıcı Liderlik		
	N	r	p
Mesleki Dayanışma	250	,229	,000
Samimiyet	250	,063	,322
İlgisiz çözülme	250	-,484	,000
Destekleme	250	,214	,001
Yakından Kontrol	250	,080	,208
Engelleme	250	-,174	,006

Tabloda görüldüğü üzere Örgüt İklimi Ölçeği puanları ile Liderlik Ölçeği serbest bırakıcı liderlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda, Liderlik Ölçeği serbest

bırakıcı liderlik puanları ile Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu ($r=,229$; $p<,001$) destekleme alt boyutu ($r=,214$; $p<,001$) arasında pozitif yönde; ilgisiz çözülme alt boyutu ($r=-,484$; $p<,001$) ve engelleme alt boyutu ($r=-,174$; $p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 3.61. Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Liderlik Ölçeği Görünen Çaba Alt Boyutu Arasındaki İlişkiler

Örgüt İklimi Alt Boyutları	Görünen Çaba		
	N	r	p
Mesleki Dayanışma	250	,261	,000
Samimiyet	250	,204	,001
İlgisiz çözülme	250	-,366	,000
Destekleme	250	,541	,000
Yakından Kontrol	250	,194	,002
Engelleme	250	-,140	,027

Tabloda görüldüğü üzere Örgüt İklimi Ölçeği puanları ile Liderlik Ölçeği görünen çaba alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda, Liderlik Ölçeği görünen çaba puanları ile Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu ($r=,261$; $p<,001$) samimiyet alt boyutu ($r=,204$; $p<,01$) destekleme alt boyutu ($r=,541$; $p<,001$) yakından kontrol alt boyutu ($r=,194$; $p<,01$) arasında pozitif yönde; ilgisiz çözülme alt boyutu ($r=-,366$; $p<,001$) ve engelleme alt boyutu ($r=-,140$; $p<,05$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

4.1.1.İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

- 1) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri, elemanlarının kendilerini tatmin etmelerine imkân sağlar, onların küçük çaplı başarılar yerine büyük hedeflerin peşinden koşmalarını sağlayarak tatmin bulmalarına öncülük eder, elemanları için değişimi ihtiyaç hâline getirir, büyük işler başarmaya kararlıdır. Uzun vadeli düşünür ve başkalarının ele almaya, konuşmaya cesaret edemedikleri konular için çözüm üretmeye çalışır, grup üyeleri arasında güven oluşturup üyelerin birbirlerine ve kendisine güvenmesini sağlayıcı davranışlar sergiler.
- 2) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre etkileşimli liderlik ve dönüşümcü liderlik, boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerini daha fazla etkileşimli liderlik ve dönüşümcü liderlik boyutlarında liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedir.

- 3) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında yaş değişkenine göre serbest bırakıcı liderlik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre 26-30 yaş grubunda olanlar okul müdürlerini daha fazla serbest bırakıcı liderlik boyutunda liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedir.
- 4) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 5) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre etkileşimli liderlik ve dönüşümcü liderlik boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenleri okul müdürlerini daha fazla etkileşimli liderlik ve dönüşümcü liderlik boyutlarında liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedir.
- 6) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre serbest bırakıcı liderlik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler okul müdürlerini daha fazla serbest bırakıcı liderlik boyutunda liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedir.

4.1.2. İlköğretim Okulu İklimine İlişkin Sonuçlar

- 1) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okulun iklimine ilişkin algılarında, öğretmen grubu davranışlarında en yüksek mesleki dayanışma boyutu ve en düşük de ilgisiz çözülme boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, yönetici grubu davranışlarında okul müdürlerini en fazla destekleme boyutunda, en az ise engelleme boyutunda görmektedirler. Öğretmenler, okullarında mesleki dayanışmanın yüksek olduğunu ve ilgisiz çözümlenin de az olduğunu; okul müdürlerinin kendilerini desteklediklerini ve engellemediklerini düşünmektedirler.

- 2) İklim tiplerine göre, çözümlenme, engelleme, ve yakından kontrol boyutlarının düşük; Mesleki dayanışma, samimiyet ve destekleme boyutlarının yüksek olduğu iklim tipi “açık iklimdir”. Araştırmadaki bulgular bu iklim tipi ile örtüşmektedir. Yani ilköğretim okullarında iklim tipi “açık iklim”dir.
- 3) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre, engelleme boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okullarında daha fazla engellemenin olduğunu düşünmektedir.
- 4) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 5) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında mezuniyet değişkenine göre öğretmen grubu davranışlarından mesleki dayanışma ve ilgisiz çözümlenme boyutlarında; yönetici grubu davranışlarından yakından kontrol ve engelleme boyutlarında anlamlı farkın olduğu sonucuna varılmıştır.

Mesleki dayanışma alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları

arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmen okulu mezunu öğretmenlere göre daha fazla mesleki dayanışma içinde oldukları sonucuna varılmıştır.

İlgisiz çözümler alt boyutunda eğitim yüksek okulu ile öğretmen okulu mezunları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlerin eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerden daha fazla ilgisiz çözümler davranışı sergilediği sonucuna varılmıştır.

Yakından kontrol boyutunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile öğretmen okulu mezunları arasındaki farklılık ile diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerle öğretmen okulu mezunu olan öğretmenler arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ve diğer fakülte mezunu olan öğretmenler öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlere oranla yöneticilerinin daha fazla yakından kontrol boyutunda liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedir.

Engelleme boyutunda eğitim yüksek okulu mezun olanlar ile öğretmen okulu mezunları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Eğitim yüksek okulu mezun öğretmenler öğretmen okulu mezun öğretmenlere göre yöneticilerinin engelleme boyutu davranışı sergilediklerini daha fazla düşünmektedir.

- 6) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında branş değişkenine göre yönetici davranışlarından destekleme ve yakından kontrol boyutlarında anlamlı farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha fazla

yöneticilerinin kendilerini desteklediğini düşünürken branş öğretmenleri de sınıf öğretmenlerine göre yöneticileri tarafından daha fazla yakından kontrol edildiklerini düşünmektedir.

- 7) Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında yakından kontrol boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark elde edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit için yapılan LSD analizi sonucunda farklılığın, 6-10 yıl kıdemi olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanlar lehine; 16-20 yıl kıdemi olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 16-20 yıl kıdemi olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre 6-10 yıl kıdemi olanlar yöneticilerinin yakından kontrol davranışı sergilediklerini 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlardan daha fazla düşünürken, 16-20 yıl kıdemi olanlar yöneticilerinin yakından kontrol davranışı sergilediklerini 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlardan daha fazla düşünmektedir

4.1.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Okul İklimi Arasındaki İlişkiye yönelik Sonuçlar

Liderlik Ölçeği etkileşimci liderlik puanları ile Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu ($r=,382$; $p<,001$) samimiyet alt boyutu ($r=,193$; $p<,01$) destekleme alt boyutu ($r=,599$; $p<,001$) yakından kontrol alt boyutu ($r=,180$; $p<,01$) arasında pozitif yönde; ilgisiz çözülme alt boyutu ($r=-,461$; $p<,001$) ve engelleme alt boyutu ($r=-,173$; $p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Liderlik Ölçeği dönüşümcü liderlik puanları ile Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu ($r=,363$; $p<,001$) samimiyet alt boyutu ($r=,209$; $p<,01$) destekleme alt boyutu ($r=,601$; $p<,001$) yakından kontrol alt boyutu ($r=,147$; $p<,01$)

arasında pozitif yönde; ilgisiz çözülme alt boyutu ($r=-,444$; $p<,001$) ve engelleme alt boyutu ($r=-,184$; $p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Liderlik Ölçeği serbest bırakıcı liderlik puanları ile Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu ($r=,229$; $p<,001$) destekleme alt boyutu ($r=,214$; $p<,001$) arasında pozitif yönde; ilgisiz çözülme alt boyutu ($r=-,484$; $p<,001$) ve engelleme alt boyutu ($r=-,174$; $p<,01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Liderlik Ölçeği görünen çaba puanları ile Örgüt İklimi Ölçeği mesleki dayanışma alt boyutu ($r=,261$; $p<,001$) samimiyet alt boyutu ($r=,204$; $p<,01$) destekleme alt boyutu ($r=,541$; $p<,001$) yakından kontrol alt boyutu ($r=,194$; $p<,01$) arasında pozitif yönde; ilgisiz çözülme alt boyutu ($r=-,366$; $p<,001$) ve engelleme alt boyutu ($r=-,140$; $p<,05$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

4.2. Tartışma

Liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan akademik çalışmalarda bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren bulgular elde edilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisini incelediği araştırmasında Tahaoğlu (2007), müdürlerin sergiledikleri dört ayrı liderlik rolleri ile okulların örgüt iklimi arasında pozitif, doğrusal, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. 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 bulmamıştır. Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algıları cinsiyet ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Ancak öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algılarında (1) yas değişkenine göre engellenme ve moral boyutunda, (2) mezun oldukları okul değişkenine göre çözülme ve moral boyutunda, (3) meslekteki kıdem değişkenine göre çözülme ve engellenme boyutunda, (4) okuldaki kıdem değişkenine göre ise çözülme ve yüksekten bakma boyutunda istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulmuştur.

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Öztürk (2008), Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı olarak planlama, başarı güdüsü, örgütsel liderlik, risk yönetimi, fırsatları değerlendirme, yaratıcılık ve motivasyon gibi boyutlar ortaya çıktığını, okul yöneticilerinin bu davranışlardan en fazla motivasyon üzerinde durduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin belirlenen; çözülme, engelleme, moral, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarından en fazla moral boyutuna önem verdikleri, okul büyüklüğü ve okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı arasında sadece örgütsel liderlik davranışı arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca küçük okullarda görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini fark etmiş, okul büyüklüğü ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Okul ikliminin engelleme ve samimiyet alt boyutlarının cinsiyet ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim Okullarında Öğretmen Algularına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısını inceleyen Yıldırım (2009), öğretmenlerin yöneticilerini örgüt iklimine katkıları bakımından farklı algıladıklarını görmüş, öğretmenlerin, özellikle cinsiyete, yaşa ve kıdeme bağlı olarak yöneticilerini farklı algıladıklarını, bu nedenle okul yöneticilerinin örgüt iklimi oluşturmada bütüncül bir başarı gösteremediklerini tespit etmiştir.

Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin yöneticilik becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Kaya (2010), cinsiyetin, yaş grubunun, kıdemin, eğitim düzeyinin ve görev türünün, 30 sorudan oluşan ölçeğe verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirlemiştir. Böylece, yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine yaptığı katkıların, öğretmenler tarafından algılanma düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okullarda olumlu bir iklim oluşturma ve yöneticilerin liderlik becerilerini artırmak amacıyla uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okul müdürleri, göreve başlamadan önce liderlik hakkında hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- Erkek öğretmenler kadın öğretmenler göre okullarında daha fazla engellenmenin olduğunu düşünmektedir. Erkek öğretmenlere bu konuda biraz daha anlayışlı davranılmalıdır.

- Okullarda mesleki dayanışmayı teşvik edici uygulamalar yapılmalıdır.
- Okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin daha çok kaynaştırılması amacıyla birlik ve beraberliği güçlendirici toplantılar ve faaliyetler sıkılaştırılmalıdır.
- Okul müdürleri tespit edilirken liderlik becerileri de göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıklar hemen giderilip gruplaşmaya fırsat verilmemelidir.

4.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı evrenlerde aynı araştırma tekrar edilebilir.
- Anket yoluyla yapılan bu araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle tekrarlanıp sonuçları karşılaştırılabilir.
- Benzer bir araştırma ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler yerine liselerde görev yapan öğretmenleri kapsayacak şekilde yapılabilir.
- Benzer bir araştırma öğretmenler yerine sadece idarecileri kapsayacak şekilde yapılabilir.
- Araştırma resmi ilköğretim kurumlarını kapsayacak şekilde yapılmıştır. Benzer bir araştırma özel okulları kapsayacak şekilde yapılabilir. Böylece resmi kurumlarla özel okulları karşılaştırma imkanı doğmuş olur.

KAYNAKLAR

- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akalın, G. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet Ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıkan, S. (2003). Kadın Yöneticilerin Liderlik Davranışları ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1, S.1-19
- Arslan G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması (Çaycuma Alan Araştırması Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- Ata, N. (2006). *Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile Öğretmenlerin örgütsel Adanmaları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi* (4.Baskı). Ankara: Feryall Matbaası.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bayrak, S. (2000). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Y. 2000, Cilt:.5 Sayı: 2 S.21-34*
- Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Samsun İli Örneği)*.

Yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bülbül, S. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetmelik Yeterliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Can, S. (2002). *Resmi ve Özel Okullardaki Okul Yöneticileri ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışı Yönünden Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çelik, M. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çelik, V. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çelik, Ö. (2010). *Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği ve Dönüşümcü liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çiçek, G. E. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Müdürlerinin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi İle Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: USEM yayınları.
- Dirican, M. (2007). *Öğretmen ve Öğrencilerin Liderlik Algılamaları Üzerine Bir Alan Araştırması Ankara İli Lise ve Dengi Okullar Uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici Ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Durukan, H. (2006). Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:7, Sayı: 2, S.277-286.

- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdal, M. (2007). *İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ergezer, B. (1995). *Liderlik ve Özellikleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Ferik, F. (2001). İşletmelerdeki Liderlik Tarzlarının Çalışanların İş Tatminleri Üzerindeki Etkisi. *Bankacılık ve Finans Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 19, S.75-79.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1, S.66-80.

- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu F. (2010). İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi: Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil İlçeleri Örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 186, S. 38-55.
- Gültepe, G. (2010). *Ödemiş İlçesi İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Liderlik Davranışına İlişkin Öğretmen Alguları*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel Liderliğin Güç Kaynakları ve Silahlı Kuvvetler Organizasyonunun Dönüşümsel Liderliğe Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Hocaniyazov, A. (2008). *Ağırlama İşletmelerinde Örgütsel İklim Ve Liderlik*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. 3. Basım. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- İnce, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:11, S.423-446.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenleri Okul İklimi Alguları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 3, S.63-71.
- Karakoç, R. (2010). *Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Sürecini Etkili Kullanabilme Becerileri İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2010). *Kız Teknik ve Meslek Liselerindeki Yöneticilerin, Yöneticilik Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki (Kız Teknik Ve Meslek Liseleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İkliminin Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Keçecioğlu, T. (2003). *Lider & Liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları Ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Koçak, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik Modern-Çağdaş ve Güncel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- MEB. (1993). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Memişoğlu, S. P. (2001). Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.87-97.
- Özalp, İ., Eren, G. ve Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler Teorisindeki Liderlik Tarzlarına Göre Belirlenmesi ve Eskişehir Bölgesinde Seçilen Büyük Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fak, Dergisi*, Cilt: X, Sayı: 1- 2.

- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:10, No:1 S.39-46.
- Özmen, H. İ. (2009). *Liderlik Davranışını Etkileyen Toplumsal Normların Analizi*. Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları Ve Okul İklimi Arasındaki İlişki (Edirne İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öztürk, N. K. (2002). Siyasal Sağduyu ve Liderlik Etiği. *Türk İdare Dergisi*, Sayı: 434, S.55-70.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt:26, Sayı: 4.
- Sağlam, E. (2008). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarıyla Kişilik Yapıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İkliminin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çatışma Yönetimi Stilleri İle Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdemirci, E. (2009). *Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İzmir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul iklimi Algıları İle Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:4, Sayı:14, S.1-16.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. 1.Baskı. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalât İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65-2, S.195- 218.
- Ünüsân, Ç. (1997). Günümüz İşletmelerinde Lider ve Güç Kavramının Pazarlama Dağıtım Kanalı Yönetimi Açısından Önemi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*, Cilt: XIII, Sayı: 1-2, S.81-87.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller Ve Karşılama Düzeyleri*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ile Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:5, Sayı:8.

Yüksel, E. (2007). *Görev Odaklı ve İnsan İlişkileri Odaklı Liderlik Davranışlarının Bilgi Yönetimine Etkileri: Kütahya'da Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışma, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yüksek lisans tezinin ampirik araştırması ile ilgilidir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak olup cevaplarınız tamamen gizli tutulacaktır. Çalışmaya gösterdiğiniz değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Cihan GÜLTEKİN

Maltepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu bölüm, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin “ kişisel bilgileri “ ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (x) koyarak yanıtlayınız.

A.Cinsiyetiniz: 1.()Erkek 2.()Kadın

B.Yaşınız: 1.()20-25 2.()26-30 3.()31-35
4.()36-40 5.()41-45 6.()46 ve yukarısı

C. Mezun Olduğunuz Okul: 1.()Öğretmen Okulu 2.()Eğitim Enstitüsü
3.()Eğitim Yüksek Okulu 4.()Eğitim Fakültesi
5.()Başka (lütfen belirtiniz)

D.Branşınız: 1.()Sınıf Öğretmeni 2.()Branş Öğretmeni

E.Mesleki Kıdeminiz: 1.()5 yıl ve daha az 2.()6-10 yıl
3.()11-15 yıl 4.()16-20 yıl
5.()21 ve üzeri

EK-2: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

Aşağıda okul müdürlerinin okullarda gösterdikleri çeşitli liderlik davranışları yer almaktadır. Sizin bulunduğunuz okuldaki okul müdürünün bu davranışı hangi sıklıkta gösterdiğine dair görüşünüzü belirtmeniz istenmektedir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak aşağıdaki dereceleme göre sizin görüşünüzü belirten uygun boşluğu işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Okul yöneticimiz,	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
1	Çabalarımız karşılığında bize destek olur.	1	2	3	4	5
2	Eleştirel varsayımların uygun olup olmadığını tekrar inceler.	1	2	3	4	5
3	Sorunlar ciddi hale gelinceye kadar karışmaz.	1	2	3	4	5
4	Düzensizlikler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerinde odaklanır.	1	2	3	4	5
5	Önemli konular oluştuğunda karışmaktan kaçınır.	1	2	3	4	5
6	Bize önemli değer ve inançlarından bahseder.	1	2	3	4	5
7	Gerektiğinde ortada olmaz.	1	2	3	4	5
8	Sorunları çözerken farklı bakış açıları arar.	1	2	3	4	5
9	Gelecekte olumlu bir şekilde bahseder.	1	2	3	4	5
10	Liderle beraber çalışmaktan gurur duyarız.	1	2	3	4	5
11	Performans hedeflerine ulaşmaktan sorumlu olan arkadaşlarımızla ayrıntılı bir şekilde görüşür.	1	2	3	4	5
12	Harekete geçmeden önce işlerin ters gitmesini bekler.	1	2	3	4	5
13	Ulaşılması gereken hedefleri büyük bir şevkle anlatır.	1	2	3	4	5
14	Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini belirtir.	1	2	3	4	5
15	Zamanını bize öğretirken ve bizi yetiştirerek geçirir.	1	2	3	4	5
16	Bizim için belirlenen performans hedeflerini başardığımızda ne beklememiz gerektiğini belirtir.	1	2	3	4	5
17	Bir şeyi düzeltmesi için öncelikle o şeyin kötüleşmesi gerekir.	1	2	3	4	5
18	Grubun iyiliği için kendi önceliklerinden vazgeçer.	1	2	3	4	5
19	Bize grubun herhangi bir üyesi olarak değil de bir birey olarak davranır.	1	2	3	4	5
20	Harekete geçmesi için problemlerin sürekli bir hale gelmesi gerekir.	1	2	3	4	5
21	Bize saygı duyacağımız şekilde davranır	1	2	3	4	5

22	Tüm dikkatini hatalar, şikayetler ve başarısızlıklarla basa çıkmak için toplar.	1	2	3	4	5
23	Kararların ahlaki ve etik sonuçlarını düşünür.	1	2	3	4	5
24	Bütün hatalarımızdan haberdardır.	1	2	3	4	5
25	Tavrıları güç ve güven hissi verir.	1	2	3	4	5
26	Gelecek için zorlayıcı bir vizyon belirler.	1	2	3	4	5
27	Standartları karşılamadaki başarısızlıklar üzerine odaklanır.	1	2	3	4	5
28	Karar almaktan çekinir.	1	2	3	4	5
29	Her birimize diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve düşleri olan bireyler olarak davranır.	1	2	3	4	5
30	Sorunları farklı görüş açılarından ele almamızı sağlar.	1	2	3	4	5
31	Güçlü yönlerimizi geliştirmemize yardım eder.	1	2	3	4	5
32	Görevin nasıl tamamlanacağına dair yeni yollar önerir.	1	2	3	4	5
33	Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.	1	2	3	4	5
34	Ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgular.	1	2	3	4	5
35	Beklentileri karşıladığımızda memnuniyetini belirtir.	1	2	3	4	5
36	Hedeflerimize ulaşacağımıza dair güvenini belirtir.	1	2	3	4	5
37	İşle ilgili ihtiyaçlarımızı karşılamada başarılıdır.	1	2	3	4	5
38	Tatmin edici liderlik yöntemleri uygular.	1	2	3	4	5
39	Bizden beklenenden daha fazlasını yapmamızı sağlar.	1	2	3	4	5
40	Üstüne karşı bizi temsil etmede başarılıdır.	1	2	3	4	5
41	Tatmin edici bir şekilde bizimle çalışır.	1	2	3	4	5
42	Başarı arzularımızı arttırır.	1	2	3	4	5
43	Örgüt gereksinimlerini karşılamada başarılıdır.	1	2	3	4	5
44	Daha fazlasını çabalama arzumuzu arttırır.	1	2	3	4	5
45	Başarılı bir grubuz.	1	2	3	4	5

Ek-3:Örgüt İklimini Betimleme Ölçeği

Açıklama: Aşağıda okulunuzdaki öğretmenlerde ve yöneticilerde gözlenebilecek bazı davranışlar verilmiştir. Sizden istenen yöneticilerin ve öğretmenlerin bu davranışları sergileme sıklığıyla ilgili düşüncenizi (x) işaretiyle belirtmenizdir.

Okulunuzdaki	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Çok seyrek
1. Öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar.	4	3	2	1
2. Öğretmenlerin en yakın arkadaşları diğer öğretmenlerdir.	4	3	2	1
3. Öğretmen toplantıları gereksizdir.	4	3	2	1
4. Yöneticiler, öğretmenlere yardımcı olmak için yetki ve sorumlulukların dışına çıkarlar.	4	3	2	1
5. Yöneticilerin koyduğu kurallar değişmezdir, katıdır.	4	3	2	1
6. Öğretmenler görevleri dışında okulda kalmazlar.	4	3	2	1
7. Öğretmenler birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.	4	3	2	1
8. Öğretmenler arasında çoğunluğa karşı çıkan azınlık bir grup vardır.	4	3	2	1
9. Yöneticiler yapıcı eleştiride bulunur.	4	3	2	1
10. Yöneticiler her sabah öğretmenlerin devamını kontrol eder.	4	3	2	1
11. Rutin görevler eğitim ve öğretimi engeller.	4	3	2	1
12. Öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul eder.	4	3	2	1
13. Öğretmenler diğer öğretmenlerin aile öz geçmişini bilir.	4	3	2	1
14. Öğretmenler çoğunluğa uymayan öğretmenler üzerinde grup baskısı uygularlar.	4	3	2	1
15. Yöneticiler öğretmenleri eleştirirken nedenini de açıklar.	4	3	2	1
16. Yöneticiler öğretmenleri dinlerler ve onların önerilerini kabul ederler.	4	3	2	1
17. Öğretmenlerin çalışma programını yöneticiler belirler.	4	3	2	1
18. Öğretmenlerin kurul faaliyetleriyle ilgili gereğinden çok sayıda görevleri vardır.	4	3	2	1
19. Öğretmenler birbirine yardım eder ve destekler.	4	3	2	1
20. Öğretmenler okul zamanında birbirleriyle olmaktan ve kaynaşmaktan zevk duyarlar.	4	3	2	1
21. Öğretmenler, öğretmen toplantılarında konuyu dağıtırlar, amaçsız görünürler.	4	3	2	1
22. Yöneticiler, öğretmenlerin özlük haklarını, menfaatini gözetir.	4	3	2	1
23. Yöneticiler, öğretmenlere eşit muamelede bulunur.	4	3	2	1
24. Yöneticiler, öğretmenlerin hatalarını emredici bir biçimde düzeltir.	4	3	2	1
25. İdari yazışmalar, çalışmalar yüklü ve can sıkıcıdır.	4	3	2	1
26. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar.	4	3	2	1
27. Öğretmenler birbirleriyle sosyal dayanışma içindedirler.	4	3	2	1
28. Yöneticiler öğretmenleri över ve takdir ederler.	4	3	2	1
29. Yöneticileri anlamak kolaydır.	4	3	2	1
30. Yöneticiler, öğretmenin sınıf içi aktivitelerini yakından kontrol ederler.	4	3	2	1
31. Büro hizmetleri, öğretmenlerin kırtasiye işlerini azaltır.	4	3	2	1
32. Yeni gelmiş öğretmenler, kolaylıkla kabul görürler.	4	3	2	1
33. Öğretmenler birbirleriyle iletişimlerini düzenli olarak	4	3	2	1

sürdürürler.				
34. Yöneticiler çalışanları yakından teftiş eder.	4	3	2	1
35. Yöneticiler, ders programlarını kontrol eder.	4	3	2	1
36. Öğretmenlere gereğinden çok çalışmalar yüklenir.	4	3	2	1
37. Öğretmenler, seçtikleri küçük gruplarda birlikte olurlar.	4	3	2	1
38. Öğretmenler, meslektaşlarına güçlü destek verirler.	4	3	2	1
39. Yöneticiler otoriterdir.	4	3	2	1
40. Öğretmenler, meslektaşlarının başarılarına saygı duyar, coşku ile karşılarlar.	4	3	2	1
41. Yöneticiler, öğretmenlere takdirlerini göstermek için çeşitli yollar denerler.	4	3	2	1

EK-4: Anket İzin Onayı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-044-/76666
Konu : Anket (Cihan GÜLTEKİN)

07/06/2012

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi : a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 29/05/2012 tarihli ve 169 Sayılı yazısı
b) Valilik Makamının 06/06/2012 tarihli ve 76061 sayılı onayı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek lisans öğrencisi Cihan GÜLTEKİN'in "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Okul İklimi Üzerine Etkisi(İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği" konulu tezine dair anket çalışmasını, İlimiz Ümraniye, Üsküdar, Çekmeköy ve Kartal İlçelerinde bulunan resmi İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerine yönelik, Anket yapmak isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65