



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİNİ
KULLANMA BECERİLERİNİN OKUL İKLİMİNE ETKİSİ
(KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)**

SUAT AYDIN

Danışman

Doç. Dr. İbrahim GÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OCAK, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Suat

Soyadı : AYDİN

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi : 31.01.2019

TEZİN

Türkçe Adı: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinin Kullanma Becerilerinin Okul İklimine Etkisi (Kocaeli İli Örneği)

İngilizce Adı: The Effect of School Administrator’s Skill of Using Management on School Climate According to the Opinions of Teachers (Kocaeli Province Sample)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Suat AYDİN

İmza :

KABUL VE ONAY

Suat AYDIN tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Becerilerinin Okul İklimine Etkisi (Kocaeli İli Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

*Eşime, oğullarım Mustafa ve Mehmet'e, tüm aileme ve meslektaşlarıma
ithaf ediyorum.*

TEŞEKKÜRLER

Yüksek Lisans Tez çalışmam boyunca iyi niyeti, sabrı ve yardımlarından dolayı danışman hocam Doç. Dr. İbrahim GÜL'e çok teşekkür ediyorum. Yardımlarını benden esirgemeyen Doç. Dr. Cevat ELMA'ya, Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Yüksel GÜNDÜZ'e teşekkür ediyorum. Yapıcı eleştirileriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Şenol SEZER'e ve OMÜ ailesinin tüm üyelerine teşekkür ediyorum. Tez çalışmamda, veri toplama sürecinde fikirleri ile destek veren tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamda “Yönetim Süreçleri Etkililiği” ölçeğini kullanmama izin veren Doç. Dr. İbrahim GÜL'e ve “Örgütsel İklim” ölçeğini kullanmama izin veren Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'a teşekkür ederim.

Saatlerce kitap ve bilgisayar başında geçen zamanlarımda, güler yüzüyle ve anlayışıyla her zaman bana destek olan ve güç veren, hayat yoldaşım, değerli eşim Tuba AYDİN'a sonsuz teşekkür ediyorum.

**ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİNİ
KULLANMA BECERİLERİNİN OKUL İKLİMİNE ETKİSİ**

(KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

SUAT AYDIN

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2019

ÖZ

Eğitim öğretim faaliyetleri, insanın, toplumun ve dünyanın geleceğini şekillendirmede çok etkilidir. Bu faaliyetlerin yürütülmesinden sorumlu olanlar başta öğretmenler olmak üzere okul yöneticileri, veliler ve eğitimle ilgili diğer yetkililerdir. Özellikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin donanımlı olması görev ve sorumluluklarını etkili şekilde yerine getirmesi, eğitim öğretimin kalitesini arttırmakta ve okul iklimine olumlu katkı yapmaktadır. Hızla gelişen ve değişen dünyada beklentiler ve sorunlar da değişmektedir. Bu değişime ayak uydurabilmek, yeni çözümler üretebilmek, verimi arttırabilmek için yönetimin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Okulların çok iyi yönetilmesi için okul yöneticilerinin bazı özelliklere ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmanın yöntemi, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma evreni, Kocaeli ilindeki ilkökul ve ortaokul öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma evreni alt tabakalara ayrılmış ve bunlar ilçelerdeki okullar olarak belirlenmiştir. Alt evrenlerden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Belirlenen 37 okuldan 610 öğretmenin katkısı ile veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, “Kişisel Bilgiler Formu”, Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği” ile “Örgütsel İklim Ölçeği”

kullanılmıştır. Toplanan verilerden, SPSS 18.0 istatistik programı kullanılarak betimsel istatistikler çıkarılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans aritmetik ortalama, standart sapma t- Testi, One Way ANOVA, Tukey HSD testi, korelasyon analizi ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, okul yöneticilerinin yönetim süreçleri etkililiği $\bar{X} = 3.67$ bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini orta düzeyde etkili bulduklarını göstermektedir. Yönetim süreçleri etkililiği, kadın öğretmenlerde $\bar{X} = 3.79$, 31-40 yaş grubu öğretmenlerde $\bar{X} = 3.79$, ilkokulda $\bar{X} = 3.80$, sınıf öğretmenlerinde $\bar{X} = 3.80$ ve 10 yıldan az öğretmenlerde $\bar{X} = 3.84$ diğer öğretmen gruplarına göre, anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Yine araştırma sonucunda öğretmenlerin tüm ölçekte okul iklimi algı düzeylerinin $\bar{X} = 2.60$ olduğu görülmüştür. Bu sonuç okul iklimi algısının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalama $\bar{X} = 2.98$ ile destekleyici müdür davranışı, en düşük düzeydeki ortalama ise $\bar{X} = 1.93$ ile umursamaz öğretmen davranışı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tüm ölçekteki okul iklimi algı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında katılımcıların cinsiyetlerine, yaş aralıklarına, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmazken, okul türleri değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul ikliminin alt boyutlarında ise tüm değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticilerin yönetim süreçlerini etkili kullanmalarının okul iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Okul Yönetimi, Yönetim Süreçleri, Okul İklimi

Sayfa Sayısı : XV + 112 sayfa

Danışman : Doç. Dr. İbrahim GÜL

İkinci Danışman :

**THE EFFECT OF SCHOOL ADMINISTRATOR'S SKILL OF
USING MANAGEMENT PROCESSES ON SCHOOL CLIMATE
ACCORDING TO THE OPINIONS OF TEACHERS
(KOCAELI PROVINCE SAMPLE)**

MS Thesis

SUAT AYDIN

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JANUARY, 2019

ABSTRACT

Educational activities are very effective in shaping the future of people, society and the world. Those responsible for the conduct of these activities are primarily teachers, school administrators, parents, and other education-related authorities. In particular, the fact that teachers and school administrators are equipped to fulfil their duties and responsibilities effectively increases the quality of education and makes a positive contribution to the school climate. Expectations and problems change in rapidly developing and changing world. The importance of management is increasing day by day to keep up with this change, to produce new solutions and to increase efficiency. School administrators need to have some qualifications and competences in order to manage the schools very well. In this study, according to the teachers' opinions, the effect of school administrators' skills in using management processes on school climate was examined. The method of the study is the relational screening model, which is one of the general survey models. The population of the study is primary and secondary school teachers in Kocaeli province. The sample of the study was determined by stratified sampling method. The study population was divided into sub-layers and these were identified as schools in districts. Determining the units from sub-population was performed by simple neutral sampling. Data were collected

from 37 schools with the contribution of 610 teachers. “Personal Information Form Management Process Effectiveness Scale” and Organizational Climate Scale were used for data collection. Descriptive statistics were obtained by using SPSS 18.0 statistical program. In the analysis of data, percentage, frequency arithmetic mean, standard deviation t-test, One Way ANOVA, Tukey HSD test, correlation analysis and regression analysis techniques were used. According to the results of the study, the effectiveness of the management processes of the school administrators was $\bar{X}=3.67$. This result shows that the teachers find the management processes of the school administrators at a moderate level. The effectiveness of the management processes were significant in female teachers $\bar{X}=3.79$, in teachers aged 31-40 years $\bar{X}=3.79$, in primary school $\bar{X}=3.80$, in classroom teachers $\bar{X}=3.80$ and in teachers less than 10 years $\bar{X}=3.84$ compared to other teacher groups. were found to be higher. At the end of the research, it was observed that the teachers' perception of school climate at all scale was $\bar{X}=2.60$. This result shows that the perception of school climate is moderate. When the arithmetic averages of the sub-dimensions of the school climate scale are examined, it is seen that the highest mean $\bar{X}=2.98$ supports the supportive manager behaviour and the lowest mean $\bar{X}=1.93$ and the uncooperative teacher behavior. There were no significant differences between the teachers' school climate perception levels according to their gender, age ranges, branch and vocational seniority variables. Significant differences were found in all sub-dimensions of school climate. There was a high positive and significant relationship between school administrators' effective use of management processes and school climate. The effective use of management processes by managers has a significant impact on school climate.

Key Words : School Management, Management Processes, School

Climate

Number of Pages : XV + One Hundred and Twelve

Advisor : Assoc. Prof. Dr. İbrahim GÜL

Co-advisor :

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sayıtlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Okul Yönetimi.....	8
2.1.1 Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler.....	10
2.1.2 Okul Yönetiminin Görevleri.....	12
2.1.3 Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	14
2.1.4 Okul Yönetim Biçimleri-Yaklaşımları.....	15
2.2. Yönetim Süreçleri.....	17
2.2.1 Karar Verme Süreci	19
2.2.2 Planlama Süreci	21
2.2.3 Örgütlenme Süreci	24
2.2.4 İletişim Süreci.....	27
2.2.5 Etkileme Süreci	30
2.2.6 Koordinasyon (Eşgüdümleme) Süreci	32
2.2.7 Değerlendirme Süreci	34
2.3 Okul Yönetiminde Yönetim Süreçleri	36
2.3.1 Okul Yönetiminde Karar Verme Süreci.....	37

2.3.2 Okul Yönetiminde Planlama Süreci.....	37
2.3.3 Okul Yönetiminde Örgütlenme Süreci	39
2.3.4 Okul Yönetiminde İletişim Süreci	39
2.3.5 Okul Yönetiminde Etkileme Süreci.....	40
2.3.6 Okul Yönetiminde Eşgüdümleme Süreci.....	41
2.3.7 Okul Yönetimindeki Değerlendirme Süreci	42
2.3.8 Yönetim Süreçleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Bazı Araştırmalar	43
2.3.9 Yönetim Süreçleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Bazı Araştırmalar	46
2.4 Okul İklimi	47
2.4.1 Okul İkliminin Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	47
2.4.2 Okul İklimini Etkileyen Faktörler	50
2.4.3 Okul İkliminin Boyutları	52
2.4.4 Okul İkliminin Türleri	54
2.4.5 Okul İklimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Bazı Araştırmalar	56
2.4.6 Okul İklimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Bazı Araştırmalar	58
2.5 Yönetim Süreçleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	62
III. YÖNTEM.....	62
3.1 Araştırmanın Modeli.....	62
3.2 Evren ve Örneklem	62
3.3 Veri Toplama Aracı.....	64
3.4 Verilerin Analizi	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	66
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	66
4.2 Araştırmanın Bulguları	67
4.2.1 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	67
4.2.2 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması.....	68
4.2.3 Öğretmenlerin Okul İklimi Görüşlerine İlişkin Bulgular	71
4.2.4 Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması.....	72
4.2.5 Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma ve Okul İklimi Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	80

4.2.6 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerilerinin Okul İklimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	81
BEŞİNCİ BÖLÜM	86
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	86
5.1 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Alt Değişkenlere Ait Sonuçları.....	86
5.1.1 Cinsiyet	86
5.1.2 Yaş	87
5.1.3 Çalıştıkları Okul Türü.....	87
5.1.4 Branş	87
5.1.5 Mesleki Kıdem.....	87
5.2 Öğretmenlerin Okul İklimi Görüşlerinin Alt Değişkenlere Ait Sonuçları	88
5.2.1 Cinsiyet	88
5.2.2 Yaş	89
5.2.3 Çalıştıkları Okul Türü.....	90
5.2.4 Branş	91
5.2.5 Mesleki Kıdem.....	91
5.3 Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Ve Okul İklimi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	92
5.4 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerilerinin Okul İklimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	93
5.5 Öneriler	94
5.5.1 Eğitim Öğretim Uygulayıcılarına (Okul Yöneticileri ve Öğretmenler) Öneriler.....	94
5.5.2 Araştırmalara Öneriler	95
KAYNAKÇA	96
EKLER	105

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Okul İklimi Tipleri.....	54
Tablo 2: Araştırmanın Evreni İle İlgili Bilgiler	62
Tablo 3: Ölçek Uygulanan Okullar, Öğretmen Mevcutları ve Anket Dönüş Sayıları	63
Tablo 4: Ölçeklerin Normallik Testleri (Kolmogorov-Smirnov) Değerleri	65
Tablo 5: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım (N=610).....	66
Tablo 6: Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeğinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı (N=610).....	67
Tablo 7: Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)	68
Tablo 8: Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları (N=610).....	69
Tablo 9: Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610).....	69
Tablo 10: Branş Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)	70
Tablo 11: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları (N=610) 71	
Tablo 12: Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=610)	71
Tablo 13: Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)	72
Tablo 14: Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=610).....	74
Tablo 15: Okul Türü Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)	76
Tablo 16: Branş Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610).....	76
Tablo 17: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin ANOVA Sonuçları (N=610)	78
Tablo 18: Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki.....	80
Tablo 19: Örgütsel İklimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	81
Tablo 20: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	82
Tablo 21: Emredici Müdür Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 22: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 23: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 24: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 25: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	85

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
Ark.	Arkadaşları
Doç. Dr.	Doçent Doktor
Dr. Öğr. Üye.	Doktor Öğretim Üyesi
İ. O.	İlkokul
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OMÜ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
O. O.	Ortaokul
Öğr.	Öğretmen
TDK	Türk Dil Kurumu
s.	Sayfa
ss.	Sayfa sayısı
Top.	Toplam
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Birinci bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayılılar ve tanımlar başlıkları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

İnsan, sosyal bir varlıktır. Birçok ihtiyacını karşılamak için grup içinde yaşaması gerekmektedir. İşbirliği olmaksızın toplumsal yaşamın olamayacağı bilinmektedir (Aydın, 2007). Eğitim, insanın bu ihtiyaçlarının en başında gelmektedir. İnsanın okuma ve yazmayı öğrenmesinde, kendini geliştirmesinde, meslek sahibi olmasında kendini ifade edebilmesinde ve sosyalleşmesinde eğitimin payı çok büyüktür. İnsanların, toplumların ve ülkelerin refahında, mutluluğunda ve kalkınmasında temel belirleyicilerinden biri eğitimidir. Ülkelerin yaşam kalitesi üzerinde eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği, bunlara harcanan zaman ve kaynakların miktarı etkili olmaktadır. Teknolojinin gelişmesi, zamana göre ihtiyaçların ve sorunların değişmesi, eğitimden beklentilerin çeşitlenmesi, bilgi paylaşımının hızlanması, bilgi üretiminin ve bilgiyi kullanmanın öne çıkması gibi yenilikler eğitime, öğretmenlere ve okullara bakışı, eğitimcilerden ve okul yönetimlerinden beklentileri, yaşanan sorunları, kısaca eğitim öğretim sürecinin tamamını etkilemektedir.

Eğitim öğretim denince akla ilk olarak okullar gelmektedir. Okulların başarılı olması iyi yönetilmelerine bağlıdır (Memduhoğlu, 2008). Okullar, insan odaklı bir örgüt olduğu için, yönetilmesi ve geliştirilmesi diğer örgütlerden biraz daha zor olabilmektedir. Bu zorlukların aşılması ve kaliteli bir okul ortamı oluşturulması için okul yöneticilerine büyük görevler düşmekte ve bu yüzden kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir.

Eğitim sistemine yön veren okul yöneticilerinin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Güven, 2004). Bu yeterliklerin başında, okul yöneticilerinin

yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri gelmektedir. Değişen ihtiyaçlar ve beklentilere göre bu yeterlilikler de değişmektedir.

Her örgütün bir lideri olduğu gibi okul örgütlerinin de lideri okul müdürleridir. Müdürlerin kişilik özellikleri, liderlik vasıfları, bilgisi ve tecrübesi, demokratik anlayışı, etkili iletişim becerileri ve okulda olumlu bir hava oluşturma gayretleri okulların verimliliğini ve çalışma koşullarını olumlu etkilemektedir. Okulda verimlilik ve çalışma barışı için diğer okul çalışanlarının okul müdürüne yardımcı olmaları gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin başarısı, eğitim öğretim sürecinin başarısını etkileyen çok önemli bir etkidir. Yönetimlerin başarısı, yönetim süreçlerini etkili kullanmalarıyla doğru orantılıdır. Okulun başarısında çok önemli olan yönetim süreçleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmakla beraber genel olarak şu sınıflandırma kullanılmaktadır: Karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme (Aydın, 2007; Başaran, 2000; Taymaz 1997).

Karar verme, diğer yönetim süreçlerini etkileyen ve belirleyen en önemli yönetim sürecidir. Demokratik okullarda, karar verme sürecine karardan etkilenenlerin katılmaları sağlanmalıdır. Planlama, çalışmaların amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesini, kurumun kendi içinde tutarlı olmasını, kritik durumların önceden fark edilmesini, öğretmen, öğrenci, veli vb. ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasını sağlar. Örgütlenme, işlerin görevler halinde düzenlenmesi kişi ve donanımın sağlanması sürecidir. İletişim, insan davranışını değiştirmek sağlam ilişkiler kurmak, bilgi paylaşımını sağlamak vb. için gereklidir. Etkileme insanları değişik yollarla etkileyerek amaçlar için çalışmaya teşvik etmektir. Özellikle olumlu iletişim yapmak ve insani tavırlar etkilemenin daha yararlı olmasını sağlamaktadır. Eşgüdümleme, iş gören ve maddi kaynakların bütünleştirilmesidir. Bunun sağlanması için, tüm hedeflerin çalışanlara iyi açıklanması gerekmektedir. Değerlendirme, işleyişi izlemek ve düzeltmek amacıyla yapılan etkinliklerdir. Sonuç değerlendirmesinden ziyade süreç değerlendirmesine ağırlık vermek gerekmektedir (Aydın, 2007).

Yönetim süreçleri, okulun tüm alanlarına, olumlu ya da olumsuz bir şekilde etki edebilmektedir. Okulda uygulanan yönetim süreçleri, idari işlerin yürütmesine, okul veli işbirliğine, öğretmen ve yönetici uyumuna, çevredeki okul algısına, eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesine, okulun fiziki yapısına, materyal zenginliğine etki etmektedir. Bu kadar etkili olan yönetim süreçlerinin, okul yöneticileri tarafından ne kadar etkili kullanıldıkları, eğitim öğretimin kalitesi için son derece önemlidir. Yönetim süreçlerinin etkili kullanılmadığı okullardaki verim ve huzur ile yönetim süreçlerinin etkili kullanıldığı okullardaki verim ve huzur arasında gözle görünür farklar bulunmaktadır. Bunu idareciler öğretmenler, veliler ve baskı grupları sıklıkla ifade etmektedir.

Yönetim süreçlerinin yanında okul etkililiğine etki eden önemli değişkenlerden birisi de okul iklimidir. Okul iklimi, okulu diğer okullardan ayıran ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen iç özelliklerin hepsinin yansımasıdır (Özdemir Sezgin, Karip ve Erkan, 2010). Bu ve benzeri tanımlardan hareketle okul ikliminin geniş kapsamlı bir kavram olduğu ve okulları birbirinden ayıran önemli bir özellik olduğu anlaşılmaktadır.

Okul ikliminin anlaşılması için öncelikle boyutlarının iyi anlaşılması gerekmektedir. Okul ikliminin boyutları üzerine farklı çalışmalar ve sınıflandırmalar yapılmıştır. Hoy ve arkadaşları (1997), okul iklimini altı boyutta ele almışlardır (aktaran, Yılmaz ve Altinkurt, 2013): Müdür davranışları olarak boyutlar, destekleyici, emredici ve kısıtlayıcı boyutlarıdır. Öğretmen davranışları olarak boyutları ise, meslektaş arası işbirlikçi tutum, samimiyet ve umursamaz tutum boyutlarıdır.

Destekleyici müdür davranışı, öğretmenlere yararlı ilgiyi ifade etmektedir. Okul müdürü, öğretmenlerin hepsini etkili dinler ve bütün önerileri dikkate alır. Öğretmenlere gerçek övgülerde bulunur. Yapıcı eleştirilerle onlara katkı sağlar. Emredici müdürün davranışları baskıcı ve otokratiktir. Sert, bunaltıcı bir denetim ve gözetim vardır. Okul müdürü tüm etkinlikleri yakından ve sürekli takip eder. Kısıtlayıcı müdür öğretmenlere fazla yardım etmez, tam tersine onlara engel çıkarmaya çalışır. Kırtasiye işleriyle onlara yoğun iş yükü çıkarır.

Meslektaş arası işbirlikçi öğretmen davranışında, öğretmenler kendi aralarında iyi anlaşır ve yardımlaşır. Öğretmenler azimli ve profesyonel davranırlar. Samimi öğretmen davranışında, okulda yakın ve etkili bir sosyal ilişki hâkimdir. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanır ve sürekli bir araya gelerek zaman geçirirler. Umursamaz öğretmen davranışı ise eğitim öğretim etkinliklerine odaklanma eksikliğini ifade etmektedir. Zamanını doldurmaya çalışan öğretmenler vardır. Devamlı bir eleştiri hali yaşanır ve genelde öğretmen davranışları olumsuzdur.

Yukarıda sayılan müdür ve öğretmen davranışları, okulun görünen ve görünmeyen özelliklerine, yani iklimine etki etmektedir. Okul iklimini geliştirmek isteyen yöneticilerin yönetim süreçlerine önem vermeleri öğretmenlerle kaliteli iletişim ve ilişkiler kurmaları, daha demokratik ve tutarlı davranmaları gerekmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisini belirlemek ve bu etkinin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak önemlidir.

Eğitim öğretimin asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve yöneticilerinin; yönetim süreçlerini ne kadar etkili kullandığı yönündeki görüşleri, onların çalışmalarının niteliği ve niceliğini şekillendirmede etkili olacaktır. Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin yönetim süreçlerini ne derece etkili kullandıkları ve değişik demografik özelliklere göre öğretmenlerin görüşlerinin bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimi üzerinde etkisini belirlemektir. Bu temel amacın yanında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin, yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeyi nedir?
2. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma ve okul iklimine ilişkin görüşleri:
 - a) Öğretmenlerin cinsiyetlerine,
 - b) Yaşlarına,
 - c) Çalıştıkları okul türlerine,
 - d) Branşlarına,
 - e) Mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul yöneticilerin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri, okul ikliminin bir yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Yönetim süreçleri ve okul iklimi kavramları ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve farklı sorulara cevaplar aranmıştır. Değişen ve gelişen dünyada, eğitime olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu değişimlerden biri, yönetim süreçlerinin gittikçe önem kazanmasıdır. Diğer önemli değişim ise okul iklimi kavramının zamanla her örgütün önemli gündemi haline gelmesidir.

Bu araştırma ile yönetim süreçlerinin ne kadar etkili kullanıldığı, okul iklimi ile ilişkisi ve okul iklimine etkisini ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ülkemizde bu konuda yapılan araştırmaların nitelik ve nicelik yönünden sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda genelde, okul iklimi ve yönetim süreçleri konuları ayrı başlıklar altında ele alınıp araştırılmıştır. Her iki konunun bir arada ele alındığı çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın tespit edilen boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemi ise, araştırmadan elde edilecek bulguların eğitim öğretimin ve okulların yönetim faaliyetlerinin iyileştirilmesi çalışmalarında kullanılabilir olmasıdır.

1.4 Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, sorulara doğru, eksiksiz içtenlikle ve tarafsız cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarının, geçerlik ve güvenilirliğinin, yeterli ve araştırmanın amaçlarına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Kocaeli İli'nin 12 ilçesinde bulunan, 37 okul ve 610 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Veri toplama araçları, "Kişisel Bilgi Formu", "Yönetim Süreçleri Etkililiği" ve "Örgütsel İklim Ölçeği" ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okul Müdürü : Müdür, Türk milli eğitiminin genel amaçları ve ilkelerine uygun olarak çıkarılan Anayasa, kanun, yönetmelik vb. ile okulun amaçlarını gerçekleştirmek için tüm kaynakları etkili ve verimli kullanmaktan, ekip ruhuyla okul yönetiminden ve okulu temsilden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Ayrıca müdür, okul bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde okulu yönetir (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016).

Okul Yönetimi : Yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş, sınırları çizilmiş ortak amaçların gerçekleştirilmesi için okul örgütünün elinde bulunan fiziksel ve beşeri kaynakların bir araya getirilerek rasyonel bir şekilde kullanılması, yeni kaynak sağlanması, okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerinin işe koşulma sanatı ve bilimidir (Nural, 2010).

Yönetim Süreçleri : Karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme (koordinasyon), etkileme ve değerlendirmeden oluşan yönetici faaliyetleridir (Aydın, 2007).

Okul İklimi : Okulu, diğer okullardan ayıran ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen iç özelliklerinin tümünü yansıtır (Özdemir ve diğerleri, 2010).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

İkinci bölümde, okul yönetimi, yönetim süreçleri ve okul iklimi konuları hakkında kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1. Okul Yönetimi

Eğitim öğretim sisteminin en önemli ve etkili alt sistemlerinden birisi okullardır. Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanması şeklinde tanımlanırken okul yönetimi ise eğitim yönetiminin okula uygulanmasıdır. Okul yönetimi, diğer bir ifadeyle, eğitim yönetiminin sınırları belli olan bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, eğitim öğretim sisteminin amaçları ve genel yapısı belirler (Bursalıoğlu, 2015). Okul yönetiminin tanımlarını, sınırlarını, önemini anlamak için eğitim sisteminin amaçlarını ve genel yapısını iyi bilmek gerekmektedir. Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde şöyle sıralanmıştır:

Türk Ulusunun bütün fertlerini;

- Devletine, milletine, kültürüne ve Atatürk'e bağlı, vatandaşlık görevlerini yerine getiren, insan haklarına saygılı insanlar olarak yetiştirmek.
- Fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı, geniş bir dünya görüşü olan, verimli bireyler olarak yetiştirmek.
- Kendine ve topluma yararlı bir meslek sahibi olmalarını sağlamak ülkesine katkı sağlayan ve üreten insanlar olarak yetiştirmektir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel yapısı ise aynı kanunda şu şekilde ifade edilmiştir: Türk milli eğitim sisteminin, örgün ve yaygın eğitim olarak iki temel bölümden oluşur. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını içermektedir. Yaygın eğitim ise örgün eğitimin yanındaki veya dışındaki eğitim faaliyetlerinin hepsini içermektedir.

Okul yönetimi, okulda bulunan bütün kaynakları, yararlı ve verimli bir şekilde kullanarak okulu amaçlara uygun yaşatmakla ilgilenir. Eğitim yönetimi sistemle ilgilenirken okul yönetimi okulda yoğunlaşan problemlerle ve sıkıntılarla ilgilenir (Erdoğan, 2004). Nural (2010), okul yönetimini şöyle açıklamaktadır: Okul yönetimi yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş, sınırları çizilmiş ortak amaçların gerçekleştirilmesi için okul örgütünün elinde bulunan fiziksel ve beşeri kaynakların bir araya getirilerek rasyonel bir şekilde kullanılması, yeni kaynaklar sağlanması okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerinin işe koşulma sanatı ve bilimidir. Yukarıda sayılan tanımlardan okul yönetiminin eğitim öğretim amaçlarına ulaşmak için maddi ve insan kaynakları en iyi şekilde kullanmaya çalışırken aynı zamanda ortaya çıkan sorunlara da çözüm üreten çok önemli bir kavram olduğu anlaşılabilir.

Okul yönetiminin kendine özgü yönleri bulunmaktadır. Öncelikle eğitim, okul dışındaki bir örgütte gerçekleşen üretime her yönü ile benzememektedir. Bundan dolayı okulların amaçları, insan kaynakları, yapılan işleri açısından diğer örgütlere benzemez (Erdoğan, 2004). Yönetim tanımlarının çok yönlü olması, yöneticilerin çok çeşitli yetki ve sorumluluklar sahibi olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bunlar eğitim yönetiminin aynı zamanda okul yönetiminin önemini artırmaktadır (Hoşgörür ve Yoncalık 2004). Okulu diğer örgütlerden ayıran bu ve benzeri özellikler okul yönetiminin önemini bir kat daha artırmaktadır.

Okulların yönetimi genelde kolay değildir. Bunun en temel sebepleri, okulların çok amaçlı yapılar olması ve kaynağının insan olmasıdır. Çünkü okullar, farklı kişilik ve değerlere sahip insanları bütünleştiren yapılardır. Aynı zamanda okullardan mezun olan insanları ölçmek ve ürünleri kontrol etmek zordur (Gülşen ve Gökyer, 2012). Bu sayılan zorluklar ve okuldaki ürünün insan olması sebebi ile okulların insan kaynakları yönetimine daha çok ihtiyacı olduğu söylenebilir (Öztay, 2006). Bu yüzden okulların etkili olması, teknolojinin yanında insan kaynaklarının da geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır (Çelik, 1991). Bunun sağlanması için başta okul yöneticileri olmak üzere okuldaki tüm insan kaynaklarının donanımlı olması gerekmektedir.

Eğitim sistemi içinde okulun yeri, sayıca fazla olmasının yanında görev ve niteliğinden ötürü önemlidir. Okul kurumu eğitim sisteminin en önemli parçası halkla ilişkisi en çok olan ve halka bütünüyle açık sosyal bir örgüttür (Ilgar, 1996). Toplumunu direkt etkileyen ve toplumdandan direkt etkilenen böyle bir sistem, eğitim ğretim hayatında son derece önemlidir. nemi gittikçe artan okul yönetiminde rol oynayan farklı öğeler bulunmaktadır.

2.1.1 Okul Yönetiminde Rol Oynayan ğeler

Okul yönetiminde rol oynayan öğeler, i ve dış olarak ikiye ayrılabilir. İ öğeler, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve eğitici olmayan diğer personeldir. Dış öğeler, anne, baba, baskı grupları, yönetimin yapısı(kamu yönetimi) ve iş piyasasıdır (Bursalıoğlu, 2015).

Okul yöneticileri, okul müdürü ve müdür yarımcılarından oluşan, okulun genel işleyişini sağlayan kişilerdir (Aıkalmı, 1994). Her okul yöneticisinin bu işleyişi verimli yapabilmesi için belirli özelliklere sahip olması gerekir. İstenen bu özelliklerin okul yöneticileri seçilirken dikkate alınması ayrıca yöneticilerin iş başındayken de hizmet içi eğitimler seminerler kurslar gibi yollarla geliştirilmesi gerekmektedir.

Okulların en önemli unsurları öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kendini geliştirmesi öğrencilerin başarisında ve okul yönetiminde olumlu etki yapmaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlerin niversite eğitimi ve hizmet içi eğimleri çok önemlidir. Bilimsel, akılcı, amaçlara ve ihtiyaçlara uygun şekillerde, öğretmenlerin bu eğitimlerinin daha iyi ve sürekli yapılması ülkenin geleceği için çok yararlı olacaktır (Bursalıoğlu, 2015).

Öğrenciler, okulların en önemli girdisi ve çıktısı durumundadır. Öğrencilerin davranışları çevreyi etkilediği gibi öğrenciler de çevredeki olaylardan etkilenmektedir. Okul ve ailenin ortak ve tutarlı hareket etmesi, işbirliğinin sağlamlaştırılması, öğretmenlerin olumlu tutumları, problemlere akılcı bir şekilde yaklaşılması, hem okulda hem de evde olumlu bir iklim oluşturulmasında yararlı olacaktır.

Eğitimci olmayan personel, öğretmen ve okul yöneticilerinin dışındaki personellerdir. Bu personeller davranışlarıyla öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerde bulunabilmektedir. Okullara personel alınırken ve bu personeller çalıştırılırken hassas davranılmalı, okula okul yönetimine ve özellikle öğrencilere olumlu ya da olumsuz etkisi göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenlerin ve idarecilerin en büyük yardımcıları, genelde aileler olmaktadır. Okul aile birliklerinin aktif kullanıldığı okullarda sağlanan bütünlük ve iş yapma kalitesi, diğer okullardan daha iyidir. Okula yapılacak hizmetlerin, gelişmelerin daha hızlı ve kolay yapılması, ailelerin desteğiyle mümkün olmaktadır. Bunların yanında okulda yaşanan sıkıntıların çözümünde de ailelerin olumlu yaklaşımları, sürecin hızını ve verimini etkilemektedir. Okul rehberlik servislerinin, veli toplantılarının veli buluşmalarının, ev ziyaretlerinin, kermes piknik, gezi gibi sosyal aktivitelerin daha fazla kullanılmasında yarar bulunmaktadır.

Baskı gruplarına, çeşitli dernekler, sendikal örgütler, toplumsal kuruluşlar örnek verilebilir. Bunlar yöneticiler ve okul üzerinde değişik şekillerde baskı kurabilirler. Bu örgütlerin asıl amacı, üyelerinin haklarını savunmak ve kazanımlarını artırmaktır. En önemli amaçlarından birinin akademik inceleme ve yayınlarla eğitim sistemine katkı sağlamak olması gerekirken baskı gruplarının çoğunun bu çalışmalara pek yer vermedikleri görülmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Baskı grupları, isminde yer alan baskı kelimesini, siyaset ya da anlık ihtiyaçlar için değil de öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin faydasına olacak işlerde kullanmalıdır.

Okul yönetimini etkileyen öğelere, kamu yönetiminin yapısı ve biçimi de eklenebilir. Yetki, görev sorumluluk gibi kavramların daha anlaşılır ve pratik hale getirilmesi gerekmektedir. Gerekli sadeleştirmelerin yapılması, yönetmeliklerin çağın ihtiyaçlarına uyacak şekilde geliştirilmesi, yönetimler arası iletişimin daha sağlam işlenmesinin, okul yönetimine ve okula olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Eğitim planlamaları, değişen dünyanın değişen ihtiyaçlarına cevap verecek tarzda esnek ve geniş kapsamlı olmalıdır. Böyle yapıldığı takdirde, iş piyasasının ihtiyaç

duyduğu nitelikte ve sayıda insan gücü yetiştirilmiş ve böylece ülke ekonomisine olumlu katkılar sağlanmış olur.

2.1.2 Okul Yönetiminin Görevleri

Görev kavramı, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmek için yapılması zorunlu olan işlerin ve bunların yapacak olan çalışanlar yani iş görenler arasında paylaşılması ile ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1996). Okul yönetiminin görevi okulu amaçlarına ulaştırmak için sahip olunan insan ve madde kaynaklarını olabildiğince verimli şekilde kullanmaktır (Taymaz, 2011). Okul yöneticileri öğretmen ve öğrencilerin bütünleşmesine, istekli bir şekilde çalışmasına, eğitim öğretim sürecinin coşkulu olmasına yardımcı olacak bir ortam hazırlamaları gerektiği düşünülmektedir (Şisman, 2004).

07.09.2013 tarih ve 28758 sayılı Tebliğler Dergisi'nde ile yayımlanan "Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde" okul yöneticilerinin ve okul yönetiminin görevleri kısaca şöyle belirtilmiştir:

1. Okul yöneticileri, okul içinde ve çevresinde liderlik yapar. Ekip ruhu kurum kültürü, verim artışı vb. oluşturmaya çalışır. Okulu yenilemek için çalışmalar yapar.
2. Okul yönetimi; iletişim, planlama, araştırma, örgütleme, izleme, rehberlik denetim ve değerlendirme görevlerini yerine getirir.

Okul yönetimi ve okul yöneticileri denince ilk akla gelen okul müdürleri olmaktadır. Görev, yetki ve sorumluluk anlamında müdürler, okul yönetiminin en önemli kısmını oluşturmaktadır. Değişen ve gelişen dünyada okul yönetiminden beklentiler ve yönetimin karşılaştığı sorunlar çeşitlenmekte ve zorlaşmaktadır. Bu nedenle başta okul müdürleri olmak üzere okul yönetiminin tüm unsurlarının iyi yetişmiş donanımlı, çözüm üretebilen, belirli yeterliliklere sahip kişiler olmaları gerekmektedir.

Okul müdürü, bir taraftan insan kaynağı olan öğrencinin iyileştirilmesini sağlarken diğer taraftan da bu insan kaynağını işleyen öğretmenin etkili bir şekilde çalışarak kendini ve örgütü geliştirmesine uygun bir ortam oluşturan kişidir (Çelik, 2012). Okul müdürünün görev ve sorumlulukları, içinde bulunduğu ortama göre değişiklik

gösterebilmektedir. Değişik şekillerde belirtilen bu görevlerden ortak olanları şunlardır (Kaya, 1993):

- Okulun amaçlarını çalışanlara açıklamak
- Okulun politikasını belirlemek ve tanıtmak
- Okul içi ve dışı etkinlikler için gerekli ihtiyaçları gidermek
- Okulda, herkesin katıldığı demokratik bir yönetimi oluşturmak ve geliştirmek
- Okulda, çalışanlar arasında ilişkileri geliştirmek
- Eğitim öğretim çalışmalarını planlamak
- Çevreyi iyi incelemek ve çevredekilerin desteğini kazanmak
- Değişik yöntemlerle, kaliteli eşgüdüm ve iletişim sağlamak
- Verimli bir iletişim yönetimi geliştirip uygulamak ve yaymak
- Okulda yapılan tüm çalışmaları, devamlı takip etmek ve değerlendirmek

Yukarıda belirtilen yönetmelikte, müdürün görev, yetki ve sorumlulukları özetle şunlardır:

- İş bölümü ve görev dağılımı yapar
- Toplantıları takip eder
- Okulu hazır bulundurur
- Düzen ve disiplini sağlar
- Personel ve öğrencinin ödül ve disiplin işlerini yürütür
- Rehberlik hizmetlerini yürütür
- Belgeleri onaylar
- Tasarruf yapmaya çalışır
- Elektronik işlemleri ve mevzuat değişikliklerini takip eder
- Mesleki ve teknik okul müdürleri ayrıca atölye, staj vb. işleri düzenler

Aynı yönetmelikte, müdür başyardımcılarının ve müdür yardımcılarının görev yetki ve sorumlulukları kısaca şöyle açıklamıştır: Ödül, disiplin işleri, belge işleri devam durum takipleri, ücretler, harcamalar, resmi yazışmalar, mezuniyet işlemleri ve müdürün verdiği diğer görevleri yerine getirir. Yönetmeliklerde yazılı olan görev yetki ve sorumlulukları, okul yöneticileri çok iyi bilmeli, takım ruhu içinde çalışıp etkili bir iletişimle okulu yönetmelidirler. Yöneticilere bu konularda, öğretmenlerin ve ailelerin destek vermesi, okulun daha iyi yönetilmesine yardımcı olmaktadır.

2.1.3 Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Özellikler

Yaşamın her alanında hızlı bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Okuldan ve okul yönetiminden beklenenler gün geçtikçe daha karışık bir hal almaktadır. Bu durum karşısında okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı olması, idari işlerin düzenli yürütülmesi, okul ikliminin olumlu gelişmesi için okul yöneticilerinin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Topçuoğlu (2010), okul yöneticilerinin sahip olması gereken bu özellikleri şöyle sıralamıştır: Yönetim süreçlerini iyi uygulama, vizyon sahibi olma, mevzuat hakkında uzman olma, güvenilir olma, ileri görüşlü olma, becerikli ve takipçi olma zamanı tasarruflu kullanma, ana dilini iyi kullanma, kişiye özel güdüleme yollarını iyi bilme, uygar konuşma ve davranma, görev yetki ve sorumlulukları objektif dağıtma.

Eğitim sistemi, değişime uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu uyum için okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Geçmişten beri eğitim, toplumsal gelişim ve kalkınmanın en güçlü aracı olarak görülmüştür. Ekonomik ve sosyal yönden gelişimin sağlanması her düzeyde sahip olunan yetenekli yöneticilere bağlıdır (Peker, 1995). Gelecekte daha başarılı bir eğitim sistemine ulaşmak için değişimi gerçekleştirecek kişiler, çağdaş okul yöneticileridir. Modern okul yöneticisi, insani bilgisi geniş iletişimi etkili, baskın liderliği olan, ana dilini iyi kullanan farklı alanlarda eğitim almış zengin genel kültürü olan, yabancı dil konuşup anlayabilen iletişim teknolojilerini kullanmayı bilen bilgiyi yöneten, bedeni ve ruhu sağlıklı ve eğitime inanmış yöneticidir (Açıkalm, 1998).

Yöneticilerin, görevini yerine getirirken hangi niteliklere sahip olması ve nasıl davranması gerektiği konusunda bir yargıya varabilmek oldukça güçtür. Bu güçlüğe rağmen etkili bir yönetici, faaliyetlere yön veren, astlarını motive eden, amaç ve hedeflere etkin ve verimli bir şekilde ulaştıran, bunların yanında teknik yeteneklere de sahip olan yöneticidir (Tikici, 1998). Başka bir çalışmada, iyi bir yöneticide bulunması gereken temel özellikler şöyle açıklanmıştır (Uğur, 1994): Toplumun genel yapısını iyi bilmeli, kurumunu iyi tanımalı ve onu temsil

edebilmeli, beşeri ilişkilerde yetişmiş olmalı, yönetim tekniklerini bilmeli ve kurumunun kaynaklarını etkili ve verimli kullanmalıdır.

Okul yönetimi, öncelikle insan kaynakları yönetimi olduğundan yöneticilerin yönetilenlerin kişiliklerine saygı göstermesi gerekmektedir. Yöneticiler, insan psikolojisinden anlamalıdır. Aynı zamanda okul yönetimi, eğitim öğretim programlarının yönetimi demektir. Okul yöneticileri, programlar konusunda yeterli bilgi ve tekniğe sahip olmalıdır (Çelikkaya, 1999). Okul yöneticilerinin sahip olması gereken özelliklere şunlar da ilave edilebilir:

- İş coşkuna sahiptir ve cesurdur
- Sorumluluğunu yerine getirmek için çalışır
- Astlarına karşı adil davranır ve moral arttırmak için çaba gösterir
- Çevreyle iyi iletişim kurar
- Sorunların üzerine gider ve onları çözmeye çalışır
- Planlamaları dikkatli yapar ve uygulanmasını sağlar
- Görüşlerini savunmakla beraber tüm önerilere açıktır
- Demokratik okul yöneticiliği yapar
- İçtenlik, adillik ve dürüstlük konusunda örneklik yapar
- Okulun misyonu ve vizyonu hakkında çevresini bilgilendirir
- Öğrencilerin yararına olacak eğitim anlayışını sahiptir
- Giyiminde ve davranışlarında özenli davranır
- Karşısındaki düşünceleri anlatırken doğru bir yaklaşımla ifade eder

2.1.4 Okul Yönetim Biçimleri-Yaklaşımları

Okullar, türleri, amaçları, programları, kadroları, nicel ve nitel özellikleri ilişkileri kültürleri ve iklimleri açısından birbirlerinden farklıdır. Bu farklılıkların sebeplerinden biri okul yöneticilerinin yönetimde sergiledikleri değişik rollerdir (Koçel, 1998). Yönetim biçimi, yöneticilerin amaçlara ulaşmak için görev davranışları ile iş görenlerle ilişki davranışlarının etkileşimlerinin oluşturduğu bir davranış örüntüsüdür. Yönetim biçimi aynı zamanda, yöneticiye özgü, ona özel olan yönetimle ilgili davranışlardır (Başaran, 1992). Yönetim stilleri (biçimleri), otokratik (yetkeci) koruyucu, destekleyici, işbirlikçi ve başıboş olmak üzere beş tanedir (Başaran, 1992; Memduhoğlu ve Yılmaz, 2011).

Otokratik (yetkeci) yönetim, baskıcı ve sert bir yönetim şeklidir. Tüm güç yöneticide toplanmaktadır. İş görenler, emirleri sorgulamadan yerine getiren pozisyonundadır. Tüm kararlar yönetici tarafından alınır, çalışanlar yalnızca uygulayıcıdır. Çalışanlar verilen görevleri yapmazlarsa, ağır bir şekilde cezalandırılır. Bu yönetim biçiminde yönetici gücünü yasalardan ve makamından almaktadır (Başaran, 1992). Böyle bir yönetim şeklinin okula sağlayacağı bazı yararlar olabilir ancak vereceği zararların sayısının yararlarından kat kat fazla olacağı kaçınılmaz bir gerçektir.

Koruyucu yönetim, insan ilişkileri kuramının bir ürünüdür. Çalışanların güven içinde olmaları ve işten doyum sağlamaları, ürünün niteliğini artırır fikrine dayanır. Gerilimsiz bir ortam olması, ödüllendirme yapılması, ödemelerin aksatılmaması gibi çalışanların verimini artıracaktır. Ekonomik yararlar, çalışanları okula daha çok bağlayacaktır ancak tek başına yeterli değildir, çalışma ortamının ve şartlarının iyileştirilmesi gerekmektedir (Memduhoğlu ve Yılmaz 2011). Öğretmenlerin kendilerini maddi olarak ve sosyal haklar anlamında güvende hissetmeleri, maaş, ek ders gibi işlemlerinin zamanında yapılması onları psikolojik olarak rahatlatmakta ve kendilerini işlerine vermelerini kolaylaştırmaktadır. Ancak sadece bunu düzenli yapıp diğer görevlerini ikinci plana atan okul yönetimlerinin olduğu okullarda problemlerin devam etmesi beklenir.

Destekçi yönetim biçiminde yönetimin temel görevi, iş görenlerini örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için destelemektir. Kendilerine değer verildiğini önemsendiklerini hisseden çalışanlar daha iyi çalışırlar. Bu nedenle yöneticiler çalışanların özgeçmişleri beklentileri problemleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunlara uygun davranışlar geliştirmelidir. Bu yönetim biçiminde, çalışanların eğitim seviyelerinin düşük olmayıp yüksek olması gerekir (Başaran, 1992). Destekçi yönetici, işbölümünü görev tanımlarını iş görenle birlikte yapar, kararları birlikte alır (Şimşek, 2003). Her insan çalıştığı yerde değer görmek ve desteklenmek ister. Öğretmenlerin bu anlamda destek görmeleri eğitimin verimini çok olumlu etkilemekte ve okuldaki sorunların azaltılmasında katkı sağlamaktadır.

Birlikçi yönetim, genelde bilim ve meslek adamlarının çalıştığı örgütlerde ve daha çok son zamanlarda giderek yaygınlaşan bir yönetim biçimidir. Çalışanlarının

yüksek seviyede yenilikler üretebilmesi ve en üst seviyede onlardan yarar sağlamak için bağımsız, onlara özgü bir çalışma ortamı oluşturulmalıdır. Birlikçi yönetimin temelini takım çalışması oluşturmaktadır. Ortak kararlar alınır ve tüm işler takım çalışmasıyla yürütülür. Takım lideri takımın içinden seçilir. Çalışanların diğer ihtiyaçlarından çok kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılaması hedeflenir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2011). Yöneticiler, çalışma ortamının temiz, güzel ve estetik olması için çalışır. Okul örgütünün yapısını ve yönetim süreçlerini sürekli gözden geçirip etkili olmasını sağlar (Şimşek, 2003). Öğretmenlerin birbirlerine yardımcı oldukları, okulu ikinci bir ev haline getirdikleri, ben yerine biz kavramının ön plana çıktığı okullarda birlikçi yönetimi uygulamak daha kolay olmaktadır. Bunun tam tersine gruplaşmaların olduğu, iletişimin zayıf olduğu okullarda bu yönetimi uygulamak çok zor olmaktadır. Eğitim için verimli olan birlikçi yönetimin uygulanmasıdır.

Başiboş yönetim biçimi, tam anlamıyla bir yönetim biçimi değildir ancak bazı örgütlerde buna rastlanmaktadır. En üstteki kişinin yetkilerini kullanmaması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yönetici, örgütüne yabancılaştığından, küstüğünden ya da bu yetkileri kullanmaktan korktuğundan yetkilerini kullanmaz. Yetki, üst birim tarafından kullanılmadığı için alt birimlere geçmiştir. Alt birim yöneticileri, istediği şekilde birimleri yönetir (Şimşek, 2003). Bu yönetim biçiminin çok sağlıklı olmadığı yukarıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır. Okulların bu hale gelmemesi için okul yöneticileri ve öğretmenler, karşılıklı saygı ve anlayışla takım ruhu içinde çalışmalı okulla beraber kendilerini de geliştirmeyi ihmal etmemelidir.

2.2. Yönetim Süreçleri

Yönetim, süreklilik anlamı veren bir kavram olmasından dolayı süreç olarak değerlendirilmektedir. Yönetim süreçleri, yöneticilerin örgütlerinde kullanmak zorunda oldukları yönetim eylemlerini ifade etmektedir (Yılmaz, 2008). Yönetim süreçlerinin gruplandırılmasında farklı görüşler bulunmaktadır. Fakat hepsi yönetim süreçlerinin varlığını kabul etmektedir. Çünkü süreçler örgüt amaçlarına dönük insan çabalarını kapsamaktadır (Eren, 2003).

Yönetim süreçleri ile ilgili ilk çalışmayı ve gruplamayı Fayol (1916) yapmıştır. Maden mühendisi olarak iş hayatına giren Fayol, yöneticiliğe yükselmiş ve

yöneticilik tecrübelerini bazı toplantılarda dile getirmiş bir yönetim bilimcidir. Fayol yönetim konusunun ders olarak okutulması gerektiğini belirtmiştir. Bunların ışığında teorik ve uygulama olarak yönetim fonksiyonları üzerine yoğunlaşmıştır (aktaran Bursalıoğlu, 2015). Fayol (1916), yönetim süreçlerini 5 bölüme ayırmıştır. Bunlar planlama, örgütlenme, emretme, eşgüdümleme ve denetim süreçleridir. Yönetim süreçleri ile ilgili bu tarz çalışmalarının yanında yönetimler ve örgütlerle ilgili 14 ilke geliştirmiştir. Geliştirdiği bu ilkeler şunlardır: Disiplin, iş bölümü, amaç birliği düzen, eşitlik, emir komuta birliği otorite, sorumluluk, adil ücret, örgütsel çıkarlar birlik ruhu insiyatif alma, örgüte bağlı olma ve merkezi hiyerarşi (aktaran Bursalıoğlu, 2003).

Gulick ve Urwick (1937), Fayol'un yönetim süreçleri çalışmalarını geliştirerek İngilizce her kelimenin baş harfini alarak POSDCORB olarak kodlamıştır: Planlama (planning), örgütlenme (organizing), kadrolama (staffing) yöneltme (directing) koordinasyon (coordinating), raporlama (reporting) ve bütçeleme (budgeting) (aktaran Bursalıoğlu, 2003).

Gulick ve Urwick, kadrolamayı ayrı bir iş olarak görmüş ve raporlama ile bütçelemeyi denetimden ayrı tutmuşlardır. Örgütün büyüklüğüne göre, raporlama ve bütçeleme birimlerinin ayrı ayrı oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Her kişi tek bir kişiden emir almalıdır fikrini savunmuşlardır. İş bölümü konusunda Fayol'dan farklı düşünmüş ve iş bölümüne ayrı bir önem vermişlerdir. Örgütün en önemli unsurunu iş bölümü olarak göstermişlerdir (aktaran Bursalıoğlu, 2003).

Önceki çalışmaları bütünleştiren ve geliştiren Gregg (1957), yönetim süreçlerini 7 bölüme ayırarak şu şekilde sıralamıştır (aktaran Bursalıoğlu, 2015):

- Karar verme
- Planlama
- Örgütlenme
- İletişim
- Etkileme

- Koordinasyon (eşgüdümleme)
- Değerlendirme

Günümüzde yönetim süreçleri araştırmalarında farklı sıralamalar kullanılmakla beraber en çok kullanılan sınıflamanın bu sıralama olduğu gözükmektedir. Bu nedenle tez çalışmasında Gregg'in sıralaması esas alınmıştır.

2.2.1 Karar Verme Süreci

Karar verme, çeşitli amaçlar, bu amaçlara ulaştıracak yollar, imkânlar ve araçlar bakımından seçim yapmakla ilgili zihinsel, duygusal ve bedensel süreçlerin hepsinin toplamıdır (Eren, 2003). Yönetimde karar verme süreci, bir yerde başlayan ve bir yerde biten bir süreç değildir. Yönetim süreci devam ettikçe karar verme süreci de her aşamada kendini göstermektedir. Yönetimin kararlarla başlayıp kararlarla bittiği görüşleri bu anlayışla örtüşmektedir (Balcı, 2009). Karar verme süreci için yapılan farklı tanımlamaların ortak özelliklerinden birincisi, karar vermenin diğer yönetim süreçlerinin belirleyicisi olduğu, ikincisi ise en uygun çözümü seçmek ve yargıya varma anlamına gelmesidir.

İyi bir kararda aranan özellikleri Eren (2003), şöyle gruplamıştır: Örgütün amaçlarına öncelik verilmeli, az harcama ile en iyi sonuca ulaştırmalı, zamanında alınmalı, gerçekçi olmalı ve hemen uygulanıp sonuç alınabilecek özellikte olmalıdır. Hayatta başarılı olmak isteyenlerin en önemli özelliklerinden biri ilkeli olmaktır. Aynı özellik örgütler için de geçerlidir. Örgütlerin de başarılı olmaları için geçerli ve etkili ilkelere ihtiyaçları vardır. Bursalıoğlu (2000) yöneticilerin karar verme sürecinde uyması gereken ilkeleri şöyle sıralamıştır: Grup dinamiği örgüt amaçları için kullanılmalı, motive edici olmalı, karara katılım imkânı verilmeli, birlikte çalışmayı teşvik etmeli, fikir birliği sağlanmalı grup değerleri dikkate alınmalı ve kamu yararı unutulmamalıdır.

Yukarıda sayılan ilkeler, tüm yönetimler için geçerli ve yararlı ilkeler olarak kabul edilebilir. Kararlara katılımın artması, olumlu iklimin gelişmesinde ve iş doyumunun artmasında olumlu katkılar sağlamaktadır. Her yönetim süreci, belli aşamaları içerir ve bu aşamalar tamamlandıkça diğer aşamaya geçilerek yönetim eylemleri sürer. Dönüşümlü şekilde bu süreçler tekrarlanarak devam eder. Diğer

süreçlerin de belirleyicisi olan karar verme sürecinin aşamaları şunlardır (Bursalıoğlu, 2015):

1. *Problemin Anlaşılması*: Karar almayı gerektirecek bir durumun, sorunun olması ve bunun iyi tanımlanması çok önemlidir. Amaçları çalışanları üretimi vb ne derece etkilediğini ortaya çıkarmak yöneticilerin sahip olması gereken önemli bir özelliktir.
2. *Probleme İlgili Bilgi Toplanması*: Örgüt içindeki iletişim ağı iyi çalıştırılmalı ve hiyerarşi içinde gerekli bilgiler toplanmalıdır.
3. *Toplanan Bilgileri Çözümlemesi ve Yorumlanması*: Elde edilen bilgiler gruplanır ve hepsi ayrı ayrı incelenir, çözüm şıkları belirlenmeye çalışılır.
4. *Seçeneklerin Değerlendirilmesi*: Her çözüm önerisi incelenerek sayısı azaltılmaya çalışılır.
5. *En Doğru ve Yararlı Seçeneğin Bulunması*: En uygun ve etkili çözüm önerisini belirlemek için yapılır.
6. *Uygulama*: Seçilen çözüm önerisi uygulanır.
7. *Değerlendirme*: Uygulama sonrası işe yarayıp yaramadığına bakılır ve sorun devam ediyorsa değişikliklere gidilir.

Karar verme sürecini etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları öznel bazıları da nesnel özellikler taşır. Karar verme sürecini etkileyen unsurlardan öznel olanları, karar verecek kişinin geçmiş yaşantıları, algılama şekli duyguları, değerleri kişiliği, amaçları ve beklentileridir. Nesnel olanları ise çalıştığı örgütün formal ve informal yapısı, örgüt ile ilgili yasal metinler ve örgütün çevresel özellikleridir (Sucu, 2000). Karar verme sürecini etkileyen bu unsurlara öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin tutumları diğer personelin tavırları fiziki durum, veliler baskı grupları, sosyal ve coğrafik özellikler, yerel yönetimler, üst ve alt eğitim yönetimleri, amaç belirsizliği, yetki karmaşası önceki kararların aynen izlenmesi karar verme sürecine katılmama ve beklenmedik gelişmeler de eklenebilir.

Karar verme süreci, diğer yönetim süreçlerinin belirleyicisi olduğu için yönetim süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Yöneticilerin daha çok kişiyi karar verme sürecine katması, süreci sınırlayanları belirleyip gerekli iyileştirmeleri yapması demokratik ve olumlu bir çalışma ortamı için çabalaması, yönetimin ve örgütün verimli ve huzurlu olmasına da yardımcı olmaktadır.

2.2.2 Planlama Süreci

Plan, tutulacak yol ve davranış biçimi, planlama ise amaçlara ulaştıracak araç ve olanakların seçimi ve belirlenmesidir (Balcı, 2010). Örgütün plan ve planlama olmadan çalışması çok zor hatta olanaksızdır. Yönetimin bilimsel yapılabilmesi için planlama sürecine ihtiyaç vardır. Planlama, akılcı bir yönetim biçiminin temelidir.

Verilen kararların uygulanabilmesi için çalışmaların belirlenip tasarlanması gerekir. Bu nedenle planlama sürecine ihtiyaç duyulmaktadır (Taymaz, 2011). İyi bir planın özellikleri, genel olması, yasal ve anlaşılır olması, gerçekleştirilebilir olması, örgütün iç ve dış koşullarına uyumlu olması, örgütün ilkelerine uygun olması, süresi yeterli ve uygulayanlar tarafından desteklenecek bir plan olmasıdır.

Yukarıda sayılan özelliklere sahip olan bir planlama sürecinde yanıtlanması gereken bazı sorular vardır. Planlama sürecinde yanıtlanması gereken soruları Aydın (2014) şöyle sıralamaktadır: Başarılması gereken şey nedir? Başarılması gereken şey kim tarafından nasıl, ne kadar ve ne zaman yapılacaktır? Kaynaklar nerelerden sağlanacaktır? Bu sorulara verilecek cevaplar, yapılacak planlamaların niteliğini ve niceliğini belirlemede etkili olmaktadır.

Son yüzyılda gerçekleşen değişim ve yenileşme, yönetim şekilleri ve süreçleri üzerinde de etkisini göstermiştir. Yeni teknolojiler ve yeni ihtiyaçlar, yeni sorunları ve riskleri beraberinde getirmiştir. Planlama ile bu sorunlar ve riskler en aza indirilip bunların fırsata çevrilmesi gittikçe önem kazanmaktadır. Bunu ancak donanımlı ve kendini geliştiren yöneticiler yapabilmektedir.

Planlama sürecinin başarıya ulaşmasında bazı ilkelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ilkeler, amaca yönelik olma, bütünlük, ölçülebilir ve geliştirebilir olma tutumluluk güvenlik ve yalınlık şeklinde sıralanabilir (Başaran ve Çinkır, 2012). Sayılan

ilkelere planın teklifi esnekliği ve açıklığı ilkeleri de eklenebilir. Bu ilkeler ışığında yapılan planlamalar; daha anlaşılır, sade, esnek, tutarlı, genel amaçlara uygun ve faydalı olacağı söylenebilir.

Planlar, farklı türlere ayrılmıştır. Genç (2007), kullanım biçimlerine niteliklerine ve sürelerine göre planları üç başlık altında şöyle sınıflandırmıştır:

1. *Kullanım Biçimlerine Göre Planlar*: Sabit ve Tek Amaçlı Planlar.

Sabit plan, örgütte sürekli gerçekleştirilen eylemleri planlarken tek bir durum için kullanılan planlar tek amaçlı planlardır.

2. *Niteliklerine Göre Planlar*: Stratejik ve Taktik Planlar.

Stratejik planlar, örgütün neler yapması gerektiği ile ilgilenirken taktik planlar, bunların nasıl yapılması gerektiğiyle ilgilenir.

3. *Sürelerine Göre Planlar*: Kısa, Orta ve Uzun Planlar.

Kısa süreli planlar 1 yıldan az, orta süreli planlar 1-5 yıl arası ve uzun süreli planlar ise 5 yıldan uzun süreli planlardır.

Planlama sürecinin başarısında ilkelerin yanında bazı aşamalara göre ilerlenmesinin faydaları bulunmaktadır. Başaran (2000), planlama sürecinin bu aşamalarını kısaca şöyle sıralayıp açıklamıştır:

1. *Hedef Saptama*: Yönetim varmak istediği hedefleri önceden saptamalıdır.

2. *Hedefleri Tanıma*: Yeterli bilgiler toplanıp her hedef tanınmalıdır. Hedeflerin getireceği yararlar ve zararlar değerlendirilip öncelik sırasına konmalıdır.

3. *Uygulama Seçeneklerini Arama*: Planlama ilkelerine uygun olan seçenek seçilmelidir.

4. *Kararlaştırma*: Seçeneklerin her biri için değişik görüşler olabilir. Yönetici akılcı bir yaklaşımla bu seçeneklerden en yararlı ve önemli olan seçeneğin belirlenmesini sağlamalıdır.

5. *Planı Yazıp Uygulama*: Belirlenen amaçlar ve yollar, yazılı belgeye dönüştürülür. İşler, yıllara bölünerek yıllık plan hazırlanır.
6. *Değerlendirme*: Uygulama süreci değerlendirilmelidir. Süreç boyunca yapılan bu değerlendirme kusurları azaltır. Elde edilen bilgiler saklanmalı ve gelecek yıllardaki planlamalarda kullanılmalıdır.

Taymaz (2011), planlamanın aşamalarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- *Var Olan Durumu Belirleme*: Planlama sürecine durum tespitiyle başlanır.
- *Hedefleri Saptama*: Kısa ve uzun vadeli hedefler saptanır.
- *Kaynakları Belirleme*: Belirlenen hedeflere ulaşmak için hangi kaynakların kullanılacağı belirlenir.
- *Seçenekleri Arama*: Planlama için farklı seçenekler aranır.
- *Kararlaştırma*: Seçeneklerden en uygun olanına karar verilir.
- *Planı Tasarlama*: Eldeki verilerle plan tasarlanır.
- *Farklı Görüşleri Alma*: Planlama hakkında değişik fikirler alınır.
- *Kontrol ve Geliştirme*: Plan kontrol edilir ve geliştirilmeye çalışılır.

Hayatımızın her alanında önemli bir yere sahip olan planlamanın başlıca yararları şunlardır (Mucuk, 2000):

- Tasarruf sağlanır
- Dikkatler amaca yönelir
- Koordinasyon güçlenir
- Kaynakları izleme ve denetleme olanağı sağlar
- Yetki devrinde esneklik olur
- Etkili denetim için gerekli standartları sağlar

- Akılcı kural ve yöntemler geliştirmeye imkân verir
- Çok hızlı gerçekleşen değişimlere karşı hazırlıklı olma imkânı sağlar
- Örgüt ikliminin olumlu ve sağlıklı olmasını sağlar

Planlamanın yararlarına şunlar da eklenebilir: Planlama zaman kazandırır ve diğer süreçlerin uygulanmasını kolaylaştırır. Örgütteki günlük işlere hakim olunmasını sağlar. İçinde bulunulan durum ile ilgili bilgi verir ve uzun süreli düşünmeyi sağlar.

Planlama sürecine etki eden ve bazen de engelleyen faktörler, yukarıda anlatılan konularla beraber diğer önemli bir konudur. Bu faktörler şöyle sıralanabilir: Zamanın genişliği, yönetsel sorunlar, insan etmeninin doğurduğu sorunlar yöneticinin teknik bilgi eksikliği, psikolojik durumu, statüsü, çevre, yeni, hedefler geliştirmede isteksizlik, yetersiz ödüllendirme, değişimlere direnme, maliyet ve zamandır.

2.2.3 Örgütlenme Süreci

Örgüt, birlikte çalışmayı gerektiren amaçların gerçekleştirilmesi için bireylerin güç ve eylemlerin birleştirilmesiyle oluşan yapıdır (Demirtaş ve Güneş 2002). Örgüt işlerin ve işlevlerin bölümü yapılarak bir yetki sırası içinde örgütün ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek için birlikte çalışan insanların eşgüdümlemesidir. Örgütlenme sürecinin etkili bir şekilde başlatılıp sürmesi öncelikle karar verme ve planlama süreçlerinin çok iyi uygulanmasından geçmektedir. Özellikle planlamanın ilkelere amaçlara ve örgüte uygun yapılması halinde örgütlenme sürecinin uygulanması daha kolay ve sonucu daha olumlu olmaktadır.

Örgütlenme, örgüt yapısını kurarak ve iç güçleri birleştirerek bütünleştirme sürecidir. Örgütlenme, işlerin görevler şeklinde düzenlenmesi kişilerin ve donanımın sağlanması sürecidir (Yılmaz, 2008). Bu ve benzeri tanımlardan hareketle örgütlenme sürecinin sonunda örgütlerin oluştuğu söylenebilir. Karar verme ve planlama süreçlerinin olduğu gibi örgütlenme sürecinin de etkili olabilmesi için uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Örgütlenme sürecinin ilkeleri farklı şekillerde sayılmakla beraber ortak olarak sayılanlar şunlardır (Aydın 2014):

1. *Amaç Birliği*: Bütün olarak amaçlar alınmalıdır.
2. *Konuta Birliği*: Ast, yalnızca bir üstten emir almalıdır.
3. *İşbölümü ve Uzmanlaşma*: Yetenek ve tecrübeye göre en uygun iş verilmelidir.
4. *Görevlerin Tanımı*: İş, görev, sorumluluklar ve ücret belirlenmelidir.
5. *Basamaklar Sırası*: Üstten alta doğru hiyerarşik bir şekilde yetki sistemi dikkate alınmalıdır.
6. *Yetki ve Sorumluluk Denkliği*: Yetki kadar sorumluluk olmalıdır.
7. *Ayrıklık*: Sıradan(basit) işler alt kademe yöneticilerde, genel ve stratejik işler ise üst kademe yöneticilerin sorumluluğunda olmalıdır.
8. *Yönetim Birliği*: Bir grup ya da bir bölümden tek kişinin sorumlu olması gerekir.
9. *Fonksiyonel Benzerlik*: Belirli olan işlerin bir bölümde toplanması ve bu işte uzmanlaşmış iş görenlerin aynı bölümlerde çalışması gerekir.
10. *Yönetim Alanı*: Bir yönetici, kontrol edebileceği kadar çalışandan sorumlu olmalıdır.
11. *Çapraz İlişkiler*: Benzer yönetim basamağındaki kişilerin buluşup konunun ayrıntılarını konuşmaları ve kararlar almalarına imkân sağlanmalıdır.

Sayılan bu ilkeler ışığında örgütler, yatay ve dikey olmak üzere iki grupta ele alınabilir (Taymaz, 2011):

- 1- *Yatay Örgüt*: Yukarıdan aşağıya doğru hiyerarşik bir yapılanma yoktur. Düzenlemeler yapılırken, yapılması gereken işlere ve çalışanların uzmanlık alanlarına dikkat edilir.
- 2- *Dikey Örgüt*: Belirli bir hiyerarşiye göre düzenlenen örgütlerdir. Yönetme yetkisi üst yönetimde ve yukarıdan aşağıya doğru yönetme yetkisi hiyerarşik olarak yapılır.

Örgütteki yatay veya dikey yapılanma, örgütlenme özelliklerine, çalışma şekillerine bütün aşamalarına ve diğer yönetim süreçlerine etki etmektedir. Bursalıoğlu (2003) örgütlenme sürecinin aşamalarını, yapıyı kurma, kadrolama ve donatım olarak sıralamıştır. Aydın (2014), örgütlenme sürecinin aşamalarını şöyle sıralamıştır:

- 1- Amaçların saptanması
- 2- Hedef, politika ve planların formül şeklinde çözümlenmesi
- 3- Zorunlu etkinliklerin kararlaştırılması
- 4- Etkinliklerin analiz edilip sınıflandırılması
- 5- Etkinliklerin gruplandırılması
- 6- Her gruba yetkilerinin verilmesi
- 7- Etki ve iletişim sistemlerinin kurulması

Örgütlenme sürecinin farklı sıralamalarına bakıldığında, verilen kararlar ve yapılan planlar ışığında işlerin ve bu işleri yapacak kişilerin belirlenmesi, sonrasında da çalışanlar arasında etkili iletişimin sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Örgütün genel yapısı, yatay ve dikey hiyerarşisi, üretim yapısı, genel ve özel amaçları vb. örgüt türlerini şekillendirmektedir. Örgüt türleri şöyle sınıflanmıştır:

- *İşlevsel Örgütlenme*: Temel işlevler esas alınarak örgütlenme yapılır ve uzmanlaşma esastır. Emirler amirden ziyade ilgililerden alınır (Kalkandelen, 1986).
- *Süreçsel Örgütlenme*: Üretim için yapılan işlerde gözükmektedir. Araçların ve işgücünün işlemler çerçevesine uygun olarak belirlenmesine dayanır (Şen, 1981).
- *Amaçsal Örgütlenme*: Farklı amaçları olan bölümlerden oluşur. Her ürün için ayrı departmanlar kurulur (Tosun, 1986).

- *Destekli Amaçsal Örgütlenme*: Bir tarafından ayrı bölümler bazında örgütlenme yapılırken ortak hizmetler için de ayrı birimlerin oluşturulduğu örgütlenme biçimidir.

Bu sınıflamalara bölgesel (coğrafi) ve matriks örgütlenme türleri de ilave edilebilir. Bölgesel örgütlenme, fiziki olarak dağılmış firmalarda kullanılırken, matriks örgütlenme ise örgüt yapısı içerisinde, örgütle ilgili birkaç projenin gerçekleştirilmesi için kullanılmaktadır.

1.2.4 İletişim Süreci

İletişim kavramı, bireyler ve örgütler arasındaki bilgi, duygu ve düşünce alışverişini ifade etmektedir (Şimşek, 2009). İletişim, davranışları değiştirme ilişkileri geliştirme örgütte etkili koordinasyon sağlamak için kullanılmaktadır. Yönetimle ilgili bilgilerin tümü iletişim yoluyla toplanır ve yayılır (Balcı ve Aydın, 2003). İletişimin ortak özellikleri şunlardır:

1. Bilinçli ya da bilinçsiz olarak gerçekleşebilir
2. Sözcüklerle ve beden diliyle gerçekleşir
3. Sözel olmayan iletişim duyu organlarıyla algılanabilir
4. Geri bildirim ihtiyacı duyan çift yönlü bir faaliyettir, eylemdir
5. Meydana geldiği ortamdan etkilenir

İletişimin temel işlevleri, bilgi taşımak, ilişkilere ve etkileşime aracılık etmek iletişim kararlarını ve dönütlerini taşımaktır. Bu ve benzeri ifadeler, iletişimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Hayatın her alanında önemli bir yeri olan iletişimin, yönetim süreçlerinin etkinliğini artırmada da çok önemli bir rolü vardır. Bursalıoğlu (2015), iletişim sürecinde özellikle yöneticilerin uyması gereken ilkelerden bazılarını şöyle sıralamıştır:

- İletişime yapıcı görüşlerle başlamak
- Çevresindekilerin işbirliğini ve katılımını sağlamak

- Çevredeki farklı liderleri de çalışmaların içine dahil etmek
- Başarıyla yapılan işleri ortaya koymak
- İletişim engellerini bilmek ve gereken değerlendirmeleri yapmak
- İletişim araçlarını çeşitlendirmek ve iletişimi sürekli yapmak

İletişimin temel ilkeleri incelendiğinde özellikle saygı duymak, dinlemek, empati kurmak, olduğu gibi kabullenmek ilkelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. İletişim sürecini meydana getiren öğeleri, Bursalıoğlu (2015), şu şekilde belirtmiştir:

1. *Amaç*: İletişime yön verir.
2. *Verici (Gönderici)*: Anlamı iletendir. Yasal ve güvenilir olmalıdır.
3. *Kapsam*: Fikirleri, değerleri, sembolleri vb. ifade eder.
4. *Kanallar*: Formal (hiyerarşi) ve informal (ilişkiler) olabilir.
5. *Araç*: Sözlü ya da yazılı olabilir.
6. *Alıcı*: Kendi görüşüne göre değerlendirir.
7. *Etki*: Alıcının tepkisi, tutumu ve önerileri sonucunda anlaşılır.

Farklı kaynaklarda iletişim öğeleri, kaynak, ileti, kanal, alıcı ve dönüt olarak görülmektedir. Yönetim süreçlerinin tamamında anahtar role sahip olan iletişim sürecinin öğelerinin iyi seçilmesi ve doğru kullanılması, örgütteki iletişime ve yönetimin bu süreci etkili kullanmasına yardımcı olmaktadır.

Karmaşık yapıda olan birçok farklı yetki ve görevlerin yer aldığı örgütlerde iletişimi engelleyebilecek çeşitli etmenler vardır. Bursalıoğlu (2015), iletişimin engellerini şöyle özetlemiştir:

- *Psikolojik*: Verici ve alıcının duyguları, görüşleri, saplantıları
- *Semantik*: Yazı ve konuşmadan kaynaklanan anlam farklılıkları

- *Statü:* Akademik ve mesleki farklılıklar
- *Korunma:* Savunma mekanizmalarının olması
- *Alan:* İletişim merkezi ve birim arasındaki uzaklık olması
- *Hiyerarşi:* Üst ast çatışması, yetki problemleri ve enformasyon düzensizliği
- *Uyutma:* Karar sürecine katılmayanların emirleri önemsiz görmesi
- *Sınırlama:* Amaç ve görev gereği kapsamın sınırlanması

Taymaz (2011), örgütteki iletişimi, formal ya da informal olarak ikiye ayırmıştır:

1. *Formal İletişim:* Hiyerarşideki basamaklardan kaynaklanan çift yönlü iletişimdir. İşten dolayı, işle ilgili, iş yaparken oluşan iletişimdir. Bu iletişimde güç, yetki ve hiyerarşi etkilidir:
2. *İnformal İletişim:* Kişi ya da grup ilişkilerinin ortaya çıkardığı iletişimdir. Beraber zaman geçirmekten, sohbetlerden paylaşımlardan kendiliğinden oluşan iletişimdir.

Örgütsel iletişim, iç ve dış iletişim olmak üzere ikiye ayrılır (Taymaz, 2011):

1. *Örgüt İçi İletişim:* Birey, grup, birim ve bölümler arası iletişimdir. 4' e ayrılır:
 - *Yukarıdan Aşağıya İletişim:* Üstten asta doğru olan iletişimdir.
 - *Aşağıdan Yukarıya İletişim:* Asttan üste doğru olan iletişimdir.
 - *Yatay İletişim:* Aynı tarz bölüm, grup veya birimler arasındaki iletişimdir.
 - *Dairesel ve Çapraz İletişim:* Bütün bölümler arasında ya da az ilgisi olan bir çalışanla yapılan iletişimdir.
2. *Örgüt Dışı İletişim:* Çevredeki birey ya da birimlerle yapılan iletişimdir.

Yukarıda sayılan iletişim türlerinin dışında kullanılan araçlara göre de üç türlü iletişim vardır (Taymaz, 2011):

- *Sözsüz (Mimiklerle) İletişim*: Vücut dili ya da beden dili, jest ve mimiklerle yapılan iletişimdir.
- *Yazılı İletişim*: Harfleri ve diğer sembolleri kullanarak, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak paylaşılmasıdır.
- *Sözel (Sözlü) İletişim*: Konuşarak yapılan iletişimdir.

Tüm yönetim süreçlerinin başarılı olmasında en önemli etken, iletişimin nasıl ve hangi seviyede yapıldığıdır. Etkili iletişimin olduğu örgütler hatasız değildir ancak hataların daha hızlı telafi edilebildiği örgütlerdir. İnsan temelli okul örgütünde işlerin sağlıklı yürümesi, sorunların çözülmesi, yeniliklerin ve değişimin sürmesi, başarının artması, diğer süreçlerle birlikte iletişim sürecinin doğru ve aktif kullanılmasına bağlıdır.

2.2.5 Etkileme Süreci

Etki, bir kişinin başkalarının davranışını, duygu ve inançlarını değiştirme düzeyini gösterir (Başaran, 2000). Etki denince akla, bir insan ya da nesnenin başkaları üzerindeki gücü, tesiri ve bir olayın sonucudur anlamı gelmektedir. Örgüt içindeki bireyler ya etkileyen konumunda ya da etkilenen konumundadır. İletişimin olduğu her yerde, her örgütte etkileme mutlaka olmaktadır. Önemli olan, bu etkilemeyi örgütün ve bireyin yararına kullanmanın bilinip bilinmediğidir. Burada yöneticilere ve çalışanlara büyük görevler düşmektedir.

Etkileme, örgüt çalışanlarının davranışlarını etkileyerek örgütsel amaçlara ulaşmayı sağlamaktadır (Balcı ve Aydın, 2003). Yöneticilik, insanları, örgüt çalışanlarını belirli davranışlara yöneltebilme sanatıdır (Koçel, 1998). Etkileme liderliğin özüdür. Çalışanları, özelliklerini iyi bilen yönetici, onların verimini artırmak için hangi yollarla etkilemesi gerektiğini de iyi bilir. Böylece motivasyon sağlanır, verimlilik ve örgütsel güven artar.

Diğer yönetim süreçlerinde olduğu gibi etkileme sürecinde de uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Aydın (2014), bu ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Örgüt üyeleri için isteği arttıracak amaçların belirlenmesi
- Bütün çalışanların kişilik ve liderlik özelliklerinin vurgulanması
- İş deneyimlerinin doyumla sonuçlanmasının sağlanması
- İlgililere gerekli bilgilerin aktarılması
- Örgüte duyulan bağlılığın kuvvetlendirilmesi
- Örgüte yararı olacak önerilerin sunulması
- Çalışanların bireysel gelişimlerinin sağlanması
- Yönetici ve diğer liderlere verilen yetkilerin kullanılması

Örgüt yöneticilerinin etkileme ilkeleri konusunda bilgi ve uygulama becerisi sahibi olmaları, görev ve sorumlulukların zamanında ve etkili yerine getirilmesinde çok etkili olabilmektedir. Bu konuda okul yöneticilerinin eğitim alması ve farklı etkileme yöntemleri hakkında kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Etkileme, yöneticiliğin özünü oluşturmaktadır ve etkilemede birden fazla değişik yöntem vardır. Konu insan olduğu için şartlar devamlı değişebilmektedir. Bundan dolayı her kişi ve grup üzerinde etkili olabilmek için aynı yöntemi kullanmak yeterli olmayabilir. Bursalıoğlu (2003), etkileme yollarını iki başlıkta açıklamıştır:

1. *İç Etki Yolları:* Bireysel ihtiyaçların giderilmesi, örgütün üyelere benimsetilmesi ve karar alma süreçlerine katılma imkanıdır.
2. *Dış Etki Yolları:* Yetkiler, enformasyon ve hizmet içi eğitimidir.

Etkileme yollarını güce dayandırarak sınıflandırmak gerekirse; ödül ve ceza (baskı) gücü, uzmanlık gücü, karizmatik liderlik gücü vb. bunlara örnek olarak sayılabilir. Yönetici çalışanını yakından tanıdıça, onun ihtiyaçlarını, isteklerini sevip sevmediklerini vb. öğrendikçe etkileme gücü artar. Etkileme sürecine etki eden faktörler, yöneticiden kaynaklanan faktörler, çalışandan kaynaklanan faktörler ve diğer faktörler şeklinde üçe ayrılabilir:

1. Yöneticinin bilgi eksikliği, etkileme yöntemini yanlış seçip uygulaması liderlik özelliklerinin yetersizliği, çalışanını iyi tanımaması, iletişim zayıflığı vb. sorunlar yöneticiden kaynaklanan engel faktörleri olarak sayılabilir.
2. Çalışanın bilgi eksikliği, ön yargıları, iletişim kopukluğu, içselleştirme yetersizliği kişisel özelliklerindeki olumsuzlukla vb. çalışandan kaynaklanan faktörlerdir.
3. Olumsuz örgüt iklimi, etkisiz ve yetersiz iletişim, ağır çalışma şartları fiziki yetersizlikler vb. diğer faktörler olarak sayılabilir. Üç faktör içinde etki anlamında yöneticiden kaynaklanan faktörler ön plana çıkmaktadır.

2.2.6 Koordinasyon (Eşgüdümleme) Süreci

Eşgüdüm, bir örgütte aynı hedef için toplanmış birimlerin faaliyetlerini birbirini tamamlayacak biçimde düzenlemek için alınan tüm önlemlerdir (İlgar, 1996). Eşgüdümleme süreci, iş bölümü sonucunda ayrılan insan gücünü bütünleştirmek için güdüleme sürecidir (Başaran, 2000). Eşgüdümleme, tam anlamıyla bir işbirliği süreci olarak görülmemelidir. Örgütlenme sonrasında oluşan işlerin birleştirilmesidir. En iyi eşgüdüm, örgüt çalışanlarının örgüte katkılarını gördüklerinde başarılıdır (Aydın, 2014). Örgüte faydalı olduğunu ve örgütte önemli bir işlevinin olduğunu anlayan çalışan, daha verimli olmak için gayret göstermektedir. Eşgüdümlemenin etkili ve doğru yapılabilmesi için bazı ilkelere uyulması gerekir. Bu ilkeleri Follett (1924) şöyle sıralamıştır:

- Doğrudan, yüz yüze iletişim sağlamalıdır
- Eşgüdüm, planlama ve politika oluşturmanın başlangıç aşamalarında gerçekleştirilmelidir
- Değişik etkenler, karşılıklı ilişki içindedir
- Eşgüdüm, sürekli bir işlem olarak düşünülmelidir

Gelişen ve değişen teknolojiyle beraber büyüyüp gelişen işletmelerde, yapılan işlerin farklı faaliyetlerin uyumlu olması gittikçe zorlaşmaktadır. Tüm bu

zorluklara rağmen, eşgüdümleme tekniklerinin yenileşmesi ve eşgüdümlemeye verilen önemin artmasıyla birlikte zorlukların üstesinden gelme imkânı artmaktadır. Örgütsel amaçlara ulaşmak için önemi büyük olan eşgüdümlemenin etkili bir şekilde yerine getirilmesinde dikkat edilmesi gerekenler genelde aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Aydın, 2014; Bursalıoğlu, 2015; Taymaz, 2011).

- İyi ve basit örgüt yapısı oluşturulmalı
- Plan ve programlar birbiriyle uyumlaştırılmalı
- Kaliteli bir iletişim sistemi kurulmalı
- İşbirliği anlayışı geliştirilmeli
- Her kademedede gönüllü olarak eşgüdümleme özendirilmeli

Bakış açılarının farklılığından dolayı, eşgüdümlemenin yararları, değişik şekillerde sayılabilmektedir. Bunlarda yer alan ortak yararları şöyle sıralamak mümkündür (Aydın, 2014; Taymaz, 2011): Örgüt ve işlerin süreklilik kazanması yardımlaşma ve işbirliğinin güçlenmesi, etkili kaynak kullanımı, kararların kolay uygulanabilmesi üyelerin birbirinden haberdar olmaları, karışıklık ve gereksiz tekrarların önlenmesi planlar daha iyi uygulanabilmesi, yeni ve faydalı fikirlere olanak sağlanması sorunların diğer çalışanlarca gerçek anlamda anlaşılır olması ve işlerin düzenli yapılarak şevkin artması şeklinde sıralanabilir.

Örgütün hiyerarşik yapısı ve iş akışı şekilleri, eşgüdümlemenin türlerinde belirleyici olmaktadır. Dikey, yatay ve çapraz eşgüdümleme türleri vardır (Taymaz 2011):

1. *Dikey Eşgüdümleme*: Yukarıdan aşağıya doğru yetki devri yoluyla sağlanır.
2. *Yatay Eşgüdümleme*: Aynı düzeyler arasındadır ve her yönetici kendi bölümünden sorumludur.
3. *Çapraz Eşgüdümleme*: Örgüt büyüdükçe eşgüdümleme yapmak zorlaşır ve sorun haline gelebilir. Proje tipi ve matrix örgütlerde çapraz eşgüdümleme

yapmak zorunludur. Emir komuta zincirlerinin yerini proje çalışmaları için kullanılan özel bölümler alır.

Eşgüdümleme türleri, kullanılan yöntemlerinde belirleyici etkiye sahiptir. Başaran (2000), eşgüdümleme yöntemlerini, güdüleme, ödül ve ceza, gözdağı borçlandırma yarışma, işi çekici kılma, işe sarma ve özendirme şeklinde sıralamıştır. Okuldaki yönetim süreçlerinde etkili olan faktörler, eşgüdümleme sürecinde de doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır. Eşgüdümleme sürecini etkileyen ve engelleyen faktörler şöyle sıralanmıştır (Taymaz, 1997):

- *Örgütün Amaçları:* Amaçların nitel ve nicel özellikleri etkili olabilmektedir.
- *Personelin Yeterlilikleri:* Bilgi, beceri, ustalık vb. yeterlilikleri belirleyici olabilir.
- *İletişim Sistemi:* Açık iletişim olumlu etki yapabilmektedir.
- *Zaman:* Zaman baskısı ya da genişliği etki edebilir.

Yukarıda sayılan etkenlerin olumsuz etkilerini azaltmak için başta okul yöneticileri olmak üzere tüm okul unsurları, üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelidir.

2.2.7 Değerlendirme Süreci

Denetim sonucundaki bilgilerin karşılaştırılması ile varılan yargılama sürecine değerlendirme denir (Başaran, 2000). Diğer bir tanımlamaya göre değerlendirme örgütün amaçları ne düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemektir (Aydın, 2014). Değerlendirmenin amacı uygulamanın ne derece başarılı olduğunu belirlemektir (Bursalıoğlu, 2015). Bu ifadeler değerlendirmenin bir yargılama olduğunu ve örgütün amaçlarına hangi miktarda ulaştığının tespit edilmesi için kullanıldığını göstermektedir.

Değerlendirme denince, akla ilk olarak denetim gelmektedir. Denetim, çalışmaları denetlemek verimi sağlamak için önerilerde bulunmak, rehberlik yoluyla çalışanlara yardımcı olmaktır. Denetim, sapmaları önlemek, işleyişi izlemek ve düzeltmek için yapılan bir etkinliktir (Başaran, 1994). Okullar başta olmak üzere

tüm örgütlerde değerlendirme süreci aktif olarak kullanılmaktadır. Etkili bir değerlendirme örgütün daha iyi olması için çok güzel fırsatlar sunabilmektedir. Etkili değerlendirme için gereken özellikler genelde şöyle sayılmaktadır:

1. *Standartlar*: Ulaşılmak istenen hedeflerdir. Açık ve anlaşılır olmalıdır.
2. *Bilgi*: Farklı şekillerde toplanan bilgiler rapor edilmeli ve standartlara göre değerlendirilmelidir.
3. *Düzeltilici Eylemler*: Sapmalar tespit edilir ve gerekli adımlar atılır.

Değerlendirme sürecinde iki önemli nokta vardır. Birincisi neyin değerlendirildiğinin iyi bilinmesi gerekir. İkincisi ise değerlendirme sonrası etkili bir geribildirim yapılmasıdır. Özellikle bu iki noktaya dikkat edilmesi halinde değerlendirme sürecinin etkili olması ihtimali artmaktadır. Balcı ve Aydın (2003), değerlendirme (denetim) ilkelerini şöyle sıralamıştır:

- *Ortaklık*: Değerlendirilenle değerlendiren ortak bir süreç görülmelidir.
- *Açıklık*: Ölçüt ve sonuçları taraflarca bilinmelidir.
- *Güvenirlilik*: Güvenilir olmayan süreçler, örgüte yarar yerine zarar getirir.
- *Kapsamlılık*: Örgütün tamamını içine alacak nitelikte kapsamlı olmalıdır.

Gürsel (2003), değerlendirme sürecinin aşamalarını şu şekilde saymıştır:

1. Ölçüler belirlenir, işler sıraya yayılır, bunların kimlerce nerede nasıl ve ne zaman yapılacağı belirlenir
2. İşleme ve eylemler ölçülür
3. Değerlendirme sonuçları ölçütlerle karşılaştırılır
4. Aksaklıklar ve olumsuzluklar ortaya konur

Başaran ve Çınkır (2012), aşama başlıklarını da yazarak değerlendirme ölçülerini ölçünleme, ölçme, karşılaştırma ve düzeltme şeklinde sıralamaktadır. Her süreçte olduğu gibi değerlendirme sürecinde de karşılaşılan bazı sorunlar vardır. Erdoğan

(2004), değerlendirme sürecinin sorunlarını, tek ölçüt kullanma, müsamaha, hale etkisi, objektif olmama ve ortalama eğilimi şeklinde sıralamıştır. Tutarsız davranma geçmiş yaşantılar, örgütün yapısı ve iklimi, yanlılık adam kayırmacılık, sadece kağıt üzerinde kalan değerlendirmeler, önceden haber verilerek yapılan denetlemeler, çıkar ilişkileri, makam ve mevki düşkünlüğü yükselme baskısı korkular standartlaşmayan örgüt içi düzeni gibi faktörler değerlendirme sürecini engelleyen faktörler arasında sayılabilir.

Değerlendirme, özellikle tüm yönetim süreçleri boyunca düzenli bir şekilde kullanılırsa ve sayılan engeller zamanında fark edilip gerekli müdahaleler yapılırsa örgütün çalışma düzeni, çalışanların iş doyumunu ve sağlıklı değerlendirmelerle örgütün geliştirilmesi mümkün olmaktadır.

2.3 Okul Yönetiminde Yönetim Süreçleri

Tüm örgütlerde yönetim büyük öneme sahiptir. Örgütün amaçlar doğrultusunda belirli ilkelerden hareketle, planlı düzenli ve verimli çalışabilmesi için iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bu iyi yönetilmenin yolu ise yönetim süreçlerinin etkili kullanılmasından geçer.

Okul, çok boyutlu, diğer örgütlerden birçok yönden ayrılan, etkileyen ve etkilenen unsurların fazlaca olduğu, çevresini ve toplumu derinden etkileyen, özünde insanın eğitimi ve öğretimi olan, bugünü ve geleceği şekillendiren bir örgüttür. Bu özelliklere sahip bir örgütün yönetimi de kaçınılmaz olarak bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Okuldaki görev ve sorumluluklar bellidir ancak bunun birileri tarafından düzenlenmesi, organize edilmesi, yönlendirilmesi geliştirilmesi ve belirli aralıklarla kontrollerinin yapılması gerekmektedir. Bu konuda sorumluluk okul müdürüne düşmektedir.

Okul müdürünün müdür yardımcılara, görevlerini adil ve yetenekler ölçüsünde dağıtması, öğretmenler başta olmak üzere tüm okul personelinin görev sorumluluklarının bilincinde olması, okulda verimli bir iletişimin sağlanması etkili yönetim açısından önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin gelişimlerinin iyi takip edilmesi, teknolojiden azami ölçüde yararlanılması, çalışanlar arasında olumsuzluk örnek oluşturacak gruplaşmaların engellenmesi, işlerin zamanında bitirilmesi, okul-aile işbirliğinin artırılması, öğretmenler arasında dayanışmanın sağlanması

oldukça önemli görülmektedir. Diğer taraftan özlük hakları gibi konularda aksaklık yaşanmaması, kararlara katılımın sağlanması, değerlendirmenin süreç odaklı yapılması, ortak amaçlarda buluşulması, ben anlayışı yerine biz anlayışının yerleştirilmesi gerekir. Kısaca yönetim süreçlerinin etkili kullanılması ve bu konuda okul çalışanlarının birbirlerine yardımcı olmaları gerekmektedir.

2.3.1 Okul Yönetiminde Karar Verme Süreci

Eğitimden beklenen işlevlerin niteliği ve niceliği gittikçe artmaktadır. Bunlarla birlikte eğitimin sorunları da her geçen gün artmaktadır (Başaran, 1999). Artan ve değişen sorunlar karşısında etkili kararlar almak ve uygulamak okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Okul yönetiminde karar verme sürecini aktif kullanacak olanlar hiç şüphesiz okul yöneticileri olmalıdır. Okul müdürü ve yardımcıları, öğretmenler kurulunda, okul aile birliği ve veli toplantılarında müfredata ilişkin konular yanında sosyal etkinlikler konularında da kararlar almak durumundadırlar.

Başta öğretmenler olmak üzere tüm okul çalışanlarına, kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda kararlar verilirken onların kararlara katılmalarına olanak sağlanırsa kararlara uyma düzeyi, bu kararları sahiplenme ve iş doyumunu oranları olumlu etkilenecektir. Ayrıca eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi ve daha etkili kararlar alınması için karar verme süreci demokratik bir şekilde kullanılmalıdır.

Öğretmenler, kararlara katılırsa yöneticiler büyük bir yükten kurtulur, işler hızlanır ve kararların rasyonelliği artar. Kararların tek başına yöneticilerce alınması diğer personeli sadece uygulayıcı durumuna sokması demokratikleşmeyi ve okul iklimini olumsuz etkiler (Kaya, 1986). Böyle bir durumda aynı meslekten gelen okul yöneticisi ve öğretmenin ilişkisi zayıflar. Sonuç olarak, okul yöneticileri, demokratik ve katılımcı liderlik anlayışı ile karar verme sürecinde, öğretmenler başta olma üzere tüm personelin katılımını sağlamaya çalışmalı, otoriteri ve baskıcı anlayış yerine motive edici kapsayıcı ve özgürlükçü bir anlayışı hâkim kılmalıdır.

2.3.2 Okul Yönetiminde Planlama Süreci

Planlar, okulların geleceğini gösteren belgelerdir. Bu planlar, kestirimleri arayışları ve öngörülerini içerir (Başaran, 2000). Yapılan planlar, tüm çalışmalarını şekillendirmekte, çalışma sürecini ve sonuçlarını etkilemektedir. Bu yüzden hayatın tüm alanlarında olduğu gibi okul yönetiminde de planlamanın ayrı bir önemi vardır.

İnsan odaklı okul örgütlerinde bilgi toplamak, planlama yapmak, süreç ve sonuç değerlendirmeleri yapmak zor olabilmektedir. Okuldaki tüm çalışanların tanınması öğrencilerin özelliklerinin iyi anlaşılması her yönetim sürecinde olduğu gibi planlama sürecinde son derece önemlidir. Eğitim planlamasının özellikleri şunlardır (Aydın, 2014):

- Kısa, orta ve uzun vadeleri kapsamalı
- Kalkınma planları ile bütünlük içinde olmalı
- Eğitim sisteminin bütününe kapsamalı
- Nitel ve nicel boyutları bütünleştirerek ele almalı
- Eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası olmalı

Belirtilen özellikleri sahip olan planın başarıyla uygulanabilmesi için okul yöneticileri şu etkinliklerde bulunmalıdır (Bursalıoğlu, 2015):

1. *İnandırma*: Planı anlatmalı, öğütlemeli, örnekler vermeli ve propaganda yapmalıdır.
2. *Özendirme*: Kararlara katmalı, belirli açılardan yetiştirmeli, planın yararlarını açıklamalıdır.
3. *Liderlik*: Yol göstermeli, destek sağlamalı, uygun yöntemler seçmeli yerleri ve süreleri belirlemelidir.
4. *Baskı yapma*: Emretmeli, etkilemeli, gerekirse pazarlık yapmalı ve yetkisini ölçülü kullanmalıdır.

Okulun etkinliğini artırıp sürdürmek için planlı yönetilmesi gerekmektedir. Yetersiz olan kaynaklardan etkin yararlanmak için iyi bir planlama yapılmalıdır. Yıllık çalışma programının, gezi gözlemlerin, zümre ve veli toplantılarının, ders programlarının, stratejik planların, yarışmaların, diğer sosyal etkinliklerin planlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınması, ekonomik ve kültürel yapının

göz ardı edilmemesi planların daha etkili ve uygulanabilir olmasında yardımcı olmaktadır.

2.3.3 Okul Yönetiminde Örgütleme Süreci

Okulun düzenini, devamlılığını ve başarısını sağlamak için okul yöneticisinin örgütleme sürecine önem vermesi gerekmektedir. Çünkü okulda girdilerin yani çalışanların, araç ve gereçlerin uyumunun ve güç birliğinin sağlanmasına büyük ihtiyaç vardır.

Yeni kurulan ve değişen koşullara göre kendini yenileyen örgütlerde, örgütleme süreci çok daha önemlidir. İşe uygun insanların alınması, görev ve sorumluluklarının tanımlanması, eğitimlerinin yapılması, çalışanlar arasında işbölümlerinin planlanması, ilkeli davranılması, standartlaşmanın hâkim kılınması, araç ve gereçlerin amaçlara uygun şekilde alınması ve korunması gereklidir. Bunların yanında çalışanların iyi tanınarak ihtiyaçlarının giderilmeye çalışılması, iletişimin her geçen gün güçlenmesi, yetki ve sorumlulukların adil dağıtılması, eğitim ve okul yönetiminde örgütlemenin kalitesini arttırmaktadır.

Okul yöneticileri, eğitim öğretim yılının başında, öğretmen ve diğer personelin iş tanımlarını yaparak kendilerinden neler istendiğini, görev ve sorumluluklarının neler olduğunu açık bir şekilde belirtmelidir. İş ve görev dağılımları yaparken adil davranması, istek yetenek ve tecrübeye göre dağılımı yapması, örgütlemenin sağlıklı olmasını beraberinde getirmektedir. Okul içinde ve dışında herkesin örgütleme sürecine katkı sağlaması çok önemlidir. Okulda yönetici, öğretmen, veli, rehber öğretmen, eğitici olmayan personel gibi farklı işleri yapan bireylerin ortak amaç için yani öğrencilerin iyi yetişmesi için örgütlenmesi ve bireylerin ortak hareket etmesi gelecek açısından önemlidir. Okul yöneticileri, karar verme ve planlama aşamalarından sonra çalışanların bütünleştirilmesi, kişi ve araç eksikliğinin tamamlanması için gereken koşulları hazırlamalıdır. Bu yönetim süreçlerinin devamı ve verimi için çok önemlidir.

2.3.4 Okul Yönetiminde İletişim Süreci

İletişim, toplu halde yaşamının getirdiği bir zorunluluktur. Okul, hem çalışanlar hem de öğrenciler için düşünüldüğünde, toplu halde günün önemli bir kısmının geçirildiği bir yerdir. Çok sayıda insanın bir arada yaşadığı okulun daha örgütlü ve

daha kurallı olması gerekmektedir. Amaçları gereği daha fazla işbirliğine, iş bölümüne ve bunların sağlıklı yürümesi için de etkili bir iletişime ihtiyaç duyar. Toplumdaki iletişim sorunlarının azaltılmasına, okul içi iletişimin sağlıklı hale getirilmesi ve temel iletişim becerilerinin öğrencilere yaşatılarak kazandırılması olumlu katkı yapmaktadır.

Okulun içinde yapılan iletişim çok önemlidir. Bunun sebebi, bu iletişimin tamamen karşılıklı etkileşime dayanmasıdır. Bu bağlamda, okuldaki iletişimin önemi insanlar için duyu organları ve sinir sisteminin önemine benzetilebilir (Başaran, 2000). Duyu organları ve sinir sistemi olmadan insan nasıl problemlili, aciz ve işlevsiz bir duruma düşmekteyse, aynı şekilde okuldaki iletişim yetersiz ve yanlış yapılırsa, okuldaki insanlar verimsiz ve mutsuz olmaktadır.

Okul müdürünün okuldaki iletişimi başlatıcı bir görevi bulunmaktadır. Bunun için öğretmenlerin teşvik edilmesinde, öğrencilerin derse ilgilerinin arttırılmasında ve velilerin okula bağlılıklarının sağlanmasında görevleri çok önemlidir. Gürsel (2003) bu süreç esnasında okul müdürünün hal ve hareketlerine özen göstermesi eğitim sürecine katılmış olan bütün bireylere eşit ve tutarlı bir şekilde davranması gerektiğini belirtmiştir.

Değişik özelliklere sahip öğretmen ve yöneticilerin bir arada olduğu okul ortamında olumlu bir iklim ve başarı için etkili bir iletişime ihtiyaç vardır. Bunu sağlamada başta okul yöneticilerine ve sonra da öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Yöneticilerin olumlu ve yapıcı yaklaşımı, dinlemesi çözüm üretirken ve eleştirirken dikkatli davranması, motive etmesi, hoşgörülü olması, kutuplaşmalara önlemler alması, iletişim araçlarını çeşitlendirmesi, iletişim engellerini azaltıcı önlemler alması, sağlıklı ve etkin bir iletişime katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu çabaya destek vermeleri katkı miktarını olumlu etkileyecektir.

2.3.5 Okul Yönetiminde Etkileme Süreci

Eğitim öğretim süreci insana ve etkileşime dayalı olduğundan yöneticilerin insan kaynakları üzerindeki etkisi daha çok önem kazanmaktadır. Yönetici etkili lider olmalıdır. Etkileme sürecinin başlatılıp sürdürülmesinin kaynağı yöneticinin gücüdür (Başaran, 1992). Okul örgütünde, işlerin sağlıklı yürümesi verim ve

huzurun sağlanması amaçlar doğrultusunda ilerlenmesi için okul yöneticilerinin etkileme gücüne sahip olmaları önemlidir. Okul müdürleri etkileme sürecinin baş aktörüdür. Farklı kişilikleri, özellikleri, öncelikleri örgütün amaçları doğrultusunda bütünleştirmek, sorunları çözmek, etkili ve verimli eğitim öğretim için öğretmenleri harekete geçirmek müdürün etkileme gücüne bağlıdır.

Müdürler, bu etkileme sürecini farklı etkileme yollarından en gerçekçi şekilde yararlanarak sağlayabilir (Sarıtaş, 1991). Yönetici etkililiğinin derecesi, örgüt üyelerinin ortak amaçlar için çabalarının etkilenme derecesidir. Yöneticiler etkileme konusunda şu noktalara dikkat etmelidir (Aydın, 2014):

- Örgüt amaçları saptanması
- Personelin kişilik ve liderlik becerilerinin vurgulanması
- Doyumla sonuçlanan örgüt ilişkileri deneyimlerinin sağlanması
- Gerekli bilgilerin sağlanması
- Örgüte bağlılığının iyileştirilmesi
- Faydalı önerilerin verilmesi
- Örgüt üyelerinin gelişimlerinin sağlanması ve kendi yetkilerini kullanması

Yönetim süreçlerinin etkili kullanılabilmesi için, okul çalışanlarının amaçlara ve işlere en uygun şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, çalışan özelliklerine göre çeşitli etkileme yollarının kullanılması ve bunun sürekli yapılması başarıya katkı sağlamaktadır.

2.3.6 Okul Yönetiminde Eşgüdümleme Süreci

Okulda eşgüdümleme sürecinin sağlıklı yürüebilmesi için görevleri belli yönetim yapısına, açık örgüt şemasına, yazılı plan ve kanunlara, etkili iletişime, eşgüdümleme birimine, yetkinin doğru kullanımına, düzenli raporlara, uzmanlık komitelerine ve moral eğitimine gereksinim vardır (Bursalıoğlu, 2000). Eşgüdümlemenin etkili olabilmesi için diğer yönetim süreçlerine ve onların etkili

kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan da yönetim süreçlerinin birbirleri üzerinde ne kadar etkili oldukları anlaşılmaktadır.

Eşgüdümlemenin olmaması halinde, okul çalışanları arasında uyumsuzluk olur ve bu uyumsuzluk çatışmalara sebep olabilir. Okul müdürü ve müdür yardımcıları, eğitim öğretim yılı başında öğretmenlerden bütün yıl boyunca hangi işleri ne şekilde istediklerini, bu işlerin özelliklerini, yapılış şekillerini ve zamanlarını ulaşılması gereken amaçları ayrıntılarıyla anlatmalı ve yapılan çalışmalar belirli aralıklarla kontrol edilmelidir.

Diğer yönetim süreçlerinde olduğu gibi eşgüdümlemenin de etkili olması okuldaki iletişimin ne kadar etkili olduğuyla doğrudan ilişkilidir. Yapılan işlerle ilgili sağlıklı dönütlerin alınması, duygu ve bilgi paylaşımının sürekli olması yapılan her işin yazılı kayıt altına alınması, durum analizlerinin belli aralıklarla yapılması, işbirliğini artırıcı faaliyetlerin artırılması gibi faaliyetler okuldaki eşgüdümleme sürecinin olumlu etkisini arttırmakta ve okuldaki yürütülen işlerin daha kaliteli ilerlemesine olumlu etki yapmaktadır.

2.3.7 Okul Yönetimindeki Değerlendirme Süreci

Yönetim süreci olarak değerlendirme denince akla hemen denetim gelmektedir. Öğretmenlerin denetimi, okuldaki eğitim öğretim etkinliklerinin durumunun ve sınıf içi başarının belirlenmesi için yapılmaktadır. Bu denetimler sonucunda öğretmen hakkında bir yargıya varılmaktadır.

Okulda yapılan öğretmen ve süreç değerlendirmeleri diğer değerlendirmelere göre daha zordur. Bu zorluğun asıl sebebi öğrencilerde davranış değişikliklerini ve başarıyı görmek biraz zaman almaktadır. Değerlendirme yapan yöneticilerin bunu göz önüne alarak sadece sonuç odaklı değil süreç odaklı değerlendirme yapmaları tavsiye edilmektedir.

Ilgar (1996), okuldaki değerlendirme süreçlerinde uyulması gereken ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Okulun amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmalıdır
- Tüm eğitim personelin kapsamalıdır

- Eğitime baskı değil eğitimi geliştirme amacıyla kullanılmalıdır
- Personelin mesleğe bağlanmasına, tutum ilişki ve moralinin gelişmesine katkıda bulunmalıdır
- Personel gelişim planlarına katkıda bulunmalıdır
- Kendini değerlendirme stratejilerine uygun olmalıdır
- Personeller arasında farkları ortaya çıkarmayı sağlamalıdır

Okul müdürleri, öğretmenleri genel olarak plan yapma, ortamı düzenleme, iletişim becerileri, güdüleme çevreyi kullanma zamanı yönetme, yöntem ve teknik kullanabilme, eğitim öğretim sürecini değerlendirme okula uyumlu olma ve öğretmenlik mesleğine uygun davranma konularında değerlendirmektedir. Öğretmenlerin tanınması, öğrenci ve veli profilinin dikkate alınması, çevre koşullarının etkisinin hesaba katılması, eğitim öğretim sürecinde neleri nasıl ve ne kadar sürede yapmaya çalıştığının incelenmesi, diğer çalışanlarla olan iletişiminin gözlemlenmesi çocuklardaki olumlu davranış değişikliklerinin takip edilmesi gibi konularda bütüncül bir yaklaşımla değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme sürecinde bulunan eksikliklerin giderilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi de öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

2.3.8 Yönetim Süreçleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Bazı Araştırmalar

Ülkemizde, yönetim süreçleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda yönetimle ilgili süreçlerin nelerle ilişkili olduğu, nelerle etkileştiği ve yönetim sorunları gibi sorulara cevaplar aranmıştır. Özellikle okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin etkileri araştırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları ve araştırmaların kısa özetleri aşağıya çıkarılmıştır.

- Kaya (2000) araştırmasında, yönetim süreçlerinin okul verimini, öğretmen motivasyonunu, veli ile iletişimi etkilediğini aynı zamanda yönetim süreçlerinin müdürlerin özelliklerinden öğretmenlerin ve velilerin tutumlarından, çevre şartlarından da etkilendiğini belirtmektedir.

- Ağdelen, B. ve Ağdelen, Z. (2005) araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerine göre yönetim süreçlerinin işleyişine ilişkin görüşlerinde, 28 maddeden 3 tanesinde anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Diğer 25 maddeye ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anlamlı fark bulunan maddeler şunlardır: Okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin karar alma durumu. Öğretmenler problem çıkarttığında yetki kullanımını. Aynı kademeler arasında haberleşmenin seviyesi.
- Karagöz (2006) araştırmasında, okul müdürlerinin yaş yöneticilik ve mesleki kıdemi, okulundaki öğretmenlerin sayısı ve görev yeri değişkenine göre yönetim süreçlerinde problem yaşama düzeylerinde farklılıklar bulmuştur. Genelde yaş yöneticilik ve mesleki kıdemi ve okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin yönetim süreçleri sorunlarında düşüş tespit edilmiş, buna karşılık yeterliliklerin arttığı görülmüştür.
- Summak ve Özgan (2007) araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır: İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel süreçleri kullanma yeterlilikleri genelde yüksek olarak algılanmış, genel yöneticilik becerileri ve nitelikleri ile yönetim süreçlerinin kullanma becerileri arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki vardır. İlişkiler içinde en yüksek iletişim sürecinde ortaya çıkarken en düşük ilişki düzeyi denetim düzeyinde ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin bazı duygusal, sosyal ve ruhsal yönetim süreçlerini kullanma becerileri (ustalıkları) yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, yöneticilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirecek onlara özel bir eğitim sürecinden geçirilmelerini önermişlerdir.
- Köktürk (2011) araştırmasında, okul yönetiminin öğrenci ve öğretmen başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.
- Keçeci (2012) araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yönetsel yaklaşımlardan yöneticilerin bilimsel ve bürokratik yönetim yaklaşımını “az” düzeyinde, insan ilişkileri, sistem, durumsal ve Z-kuramı yönetim yaklaşımını “orta” düzeyde sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Ayrıca okul yöneticilerinin en çok “sistem yönetim yaklaşımını”, en az ise “bilimsel yönetim yaklaşımını” sergiledikleri belirlenmiştir.

- Polat ve Küçük (2012) araştırmalarında, sınıf öğretmenleri genelde okul yöneticilerinin davranışlarının demokratik olduğu görüşündedir. Kadın öğretmenler erkeklere göre yönetsel davranışları daha demokratik bulmaktadır. Aynı zamanda kıdemli öğretmenler, kıdemi daha az olan öğretmenlere göre yönetsel davranışların daha fazla demokratik olduğunu düşünmektedir.
- Gençay (2014) araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. İlkokul ve lise öğretmenleri, okul müdürlerini yüksek düzeyde dönüşümcü olarak algılamışlardır. Her iki okul türünde de öğretmenlerin okul imajına ait algıları orta düzeyde çıkmıştır. Yöneticilerin dönüşümcü liderlik stili ile okul imajı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini daha yüksek oranda dönüşümcü bulmuştur. Erkek öğretmenler ve 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler daha olumlu bir okul imajı algısına sahiptir.
- Öztürk (2014) araştırmasında öğretmenlere göre, okullarında orta seviyede destekçi, koruyucu ve birlikçi yönetim stilleri uygulanmaktadır ve buna karşın okullarda az derece yetkeci ve başıboş yönetim stilleri uygulanmaktadır sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yönetim stillerinin geneline ilişkin algıları yalnızca branş açısından farklılaşmış, değerlerle diğer demografik özellikler açısından belirgin bir farklılık görülmemiştir.
- Çelik (2015) araştırmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu erkek olan idarecilerin erkek öğretmenlere yönelik daha koruyucu yaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır.
- Kaşıkçı (2015) tez çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır: İlkokul müdürlerinin yönetim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar genelde yönetim becerileri hakkında “Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Kişilik özellikleri, kararlara katılım

iletişim, yönetim ve motivasyonu sağlama becerileri alt faktörlerinin puan ortalamalarının düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenlerin etkililik dzelerine bakıldığında, cinsiyet, yaş, görev ve eğitim durumlarının yönetim becerileri üzerinde belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Ancak hizmet süresi ve liderlik eğitimi değişkenleri ile yönetim becerileri algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.3.9 Yönetim Süreçleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Bazı Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili yurt dışında benzer bir çalışma bulunamamıştır ancak konu olarak yakın olan bazı araştırmalar ve kısaca sonuçları aşağıda yer almaktadır:

- Robert (2005) araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmen ve okul yöneticilerinin süreç yönetimi ile ilgili kilit beklentileri, eğitimde süreç yönetimi ile ilgili tekniklerin kullanılmasından fayda sağlayacağıdır. En önemli beklentileri ise yönetim becerilerinin geliştirilmesi, organizasyon içindeki ekip çalışmasına daha fazla vurgu yapılması ve kurum içinde verimlilik yoluyla para ve zaman tasarrufu sağlanmasıdır.
- Yael ve İsaac (2008) araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır: Okul müdürlerinin çalışmalarının temeli, temel mutabakat prosedürlerinden oluşan bir piramit olarak kabul edilmektedir. Bu piramitte yönetim süreçleri karşılıklı amaçlar ve fikir birliği bulunmaktadır. Sonuç olarak okul müdürleri tüm okul yönetimi süreç ve prosedürlerini iyi bilmektedir.
- Biljana ve Milos (2012) araştırmalarında, şu sonuçlara ulaşmışlardır: Okul yönetiminin az gelişmiş olması, eğitimin neredeyse tüm yönleriyle ilgili karar vermenin kesinlikle devleti merkezileştirdiğini yansıtılmaktadır. Eğitim sürecine ebeveynler ve okul arasındaki ilişki de etkilemektedir. Sonuçlar ışığında okul geliştirme planlamalarının gerekli olduğu ve eğitim personelinin eğitim üzerinde daha fazla kontrol gücüne sahip olması fikri savunulmuştur.
- Raj ve Kishan (2015) araştırmalarında, birçok yönetim organının pratik bütçeleri geliştirmek ve okulları için fiziki kaynakları ekonomik olarak

temin etmek için gerekli finansal becerilerden yoksun olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda sayılan araştırmaların, genelde yönetim süreçlerinin neleri etkilediği ve nelerden etkilendiği konularına odaklandığı anlaşılmaktadır. Sayılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, birbirinden farklı sonuçlar olmakla beraber, yönetim süreçlerinin öğrenci, öğretmen, yönetici ve okul üzerinde etkili olabildiği, bu nedenle eğitim öğretimin geliştirilmesinde göz ardı edilmemesi gereken bir konu olduğu söylenebilir. Bunun yanında yapılan bu araştırmanın, çalıştığı konu itibariyle yönetim süreçlerinin kapsamı üzerinde olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir.

2.4 Okul İklimi

2.4.1 Okul İkliminin Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Okul sisteminin kendine özgü farklı bir yapısı ve havası vardır. Bununla birlikte okul öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer tüm çalışanlar için başka kurumlara göre çok özel ve farklı bir yere sahiptir (Sezgin ve Kılınç, 2011). Devletin ve toplumun her dönemde okuldan beklentisi oldukça yüksektir. Okulu ikinci evi gibi gören öğretmenler ve okul yöneticileri, bu mesleği farklı bir istek ve sabırla yapmaktadır. Çocuklara duyulan sevgi ve onlara verilen önem, okulun havasını bambaşka bir hale sokmaktadır. Okulu önemli kılan ve diğer örgütlerden ayıran özelliklerden biri de budur.

İklim kelimesi, Yunanca'dan gelen bir kelimedir ve eğilim anlamına gelmektedir. Bu kelime sadece fiziksel olayları ifade etmez, aynı zamanda iş görenin örgüt içerisindeki atmosferi nasıl yorumladığını ifade eder ve bu yüzden psikolojik bir anlamı da vardır (Ertekin, 1978). İklim kavramı, iş görenlerin örgütün çevresini veya atmosferini algılama biçimidir. Kısaca iklim, örgüt üyelerinin örgütü algılayış biçimidir (Şişman, 2007). Aynı koşullarda çalışan iki insanın örgütüyle ilgili fikirlerinin başka olması bu farklı algılayışı göstermektedir.

Okul iklim kavramı, okul yaşamında, insan ilişkilerini ve davranış boyutlarını vurgular. Okul iklimi açısından şu üç özellik ön plana çıkmaktadır: Okulun fiziki özellikleri, okulun sosyal boyutu ve kültürlenme yeri olması. İklim kavramı özellikle

sosyal ve kültürlenme kısımlarıyla ilişkilidir. Bunlardan hareketle okul iklimi okuldaki insanların okulla ilgili genel duygu ve düşüncelerini anlatan bir kavramdır (Şişman, 2002).

Okuldaki örgütsel iklim üyelerinin duygu ve davranışlarını etkilemekle birlikte bu okulu diğerlerinden ayıran örgütteki iç özelliklerin tümünü ifade etmektedir. Okul iklimi, diğer bir ifadeyle okulun bireysel kişiliğidir. Her okulu farklı kılan kendine özgü bir kişiliği vardır. Örgütsel iklim, tam olarak da bu özel yapıyı tarif etmektedir. İnsan için kişilik ne anlama geliyorsa örgüt için iklim o anlama gelmektedir (Aydın, 2010). Okul iklimi kavramı, okulda yer alan bütün insanların okuldaki çalışma ortamı ile ilgili fikirlerini ifade etmektedir. Ayrıca okulda bulunan insanların örgütlerinin algılama düzeylerini ve çalışmalarını etkileyen önemli bir etkidir (Çalık ve Kurt, 2010).

Balcı (1993) okul iklimini, okulun zamanla oluşturduğu yaşam tarzı olarak ifade ederken, Manning ve Saddlemire (1996), öğretmen ve öğrencilerin saygı ve güven algıları olarak ifade etmiştir. Freiberg (1998), okuldaki güvenlik duygusu ve okulun etkileme gücü derken, Welsh (2000) bir okulu diğer okullardan ayıran ve okuldaki tüm insanların davranışlarını etkileyen okul içindeki çevreyle ilgili özelliklerdir diye tanımlamıştır. Korkmaz'a (2005) göre, okulun çevresindeki ve içindeki insanların davranışlarını etkileyen ve okuldaki tüm davranışların algılanmasına dayanan önemli bir özelliktir. Loukas Suzuki ve Horton (2006), okul iklimini okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak açıklarken, Hoy ve Miskel (2010), okulun kişiliği şeklinde açıklamıştır.

Örgüt olarak incelediğinde her okulun farklı bir iklime sahip olduğu görülmektedir. Hatta aynı okul içinde sınıflar arasında farklı sınıf iklimlerine rastlanmaktadır. Ancak bu farklı okul iklimlerinin sadece öğretmenler ve öğrenciler tarafından oluşturulduğunu söylemek eksik bir ifade olur. Okul iklimini oluşturmada, etkili ve yön verici bir öge olarak okul yöneticilerini vurgulamak gerekir. Çünkü çağdaş örgütlerin önemli sorunlarından biri, çalışanlar arasında uyumlu ve ortak bir çalışma ortamı oluşturup sürekli işbirliğinin sağlanması sorunudur. Örgütün en önemli özelliklerinden birisi, örgüt çalışanlarının ortak amaçlar için birlikte hareket

edebilmesidir. Bunu sağlamada tüm çalışanlara görevler düşmektedir. Günümüzde birçok örgütte bu sorun nedeniyle büyük sıkıntılar yaşanabilmektedir.

Okul iklimi konusu yeni ortaya atılmış bir konu değildir. 1900'lu yılların başından beri araştırmalara konu olmaktadır. Arthur Pery'nin 1908 yılında yayınladığı "Şehir Okulunun Yönetimi" adlı kitabında, okulun çevresinin öğrenciler üzerindeki etkisine dikkat çekip açıklamıştır (Scherman, 2002). Okul iklimi kavramı, 1950'lerin ortalarında verimlilik ve iş doyumunu kavramları kadar literatürde yer almamıştır. İklimi moralden farklı olarak algılayan ilk kişi olan Murray iklimi, insanlar ve çevreleri arasındaki ilişkiyi gösteren bir faktör olarak tanımlamıştır (aktaran Kelley, 1980).

Freiberg'e göre, 1950'li yıllardan itibaren okul çevresinin önemi giderek artmış ve 1963'te Halpin ve Croft, örgüt iklimini tanımlama anketi geliştirerek okul iklimi konusuna farklı bir bakış açısı getirmiştir (Scherman, 2002). Halpin ve Croft'un yaptıkları araştırmanın sonucunda, iklim açık ve kapalı olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Keung, 1992). Bu çalışma farklı eğitim kademelerine uygun şekilde geliştirilmiştir. Bunun yanında eğitim yönetimindeki gelişmeler de göz önünde bulundurulmuştur (Haller ve Kleine, 2001). Halpin ve Croft okul ikliminin kişilikle ilgili analogisini vurgulamıştır. Örgütsel iklimi ise, okulun örgütsel kişiliği şeklinde yorumlamışlardır (Ting, 1992).

Taiguri (1968), okul iklimi ile ilgili olan kavramları sınıflandırmış ve tanımlarken kullanılan çevresel özellikleri vurgulamıştır. Bu çevresel özellikler, fiziksel, sosyal çevre, sosyal sistem ve kültürdür (aktaran Allen, 2003). Illich (1971), okuldaki süreci öğrenme açısından ele almıştır. Blumberg ve Greenfield ise okul müdürlerinin okul kaynaklarını kontrol etmesine ve öğretmenleri, öğrencileri, aileleri ve toplumu etkileyen kararlar vermesine dikkat çekmiştir. Bütün araştırmalar okul ikliminin öğrencilerin başarısında ve okulun öğrenme ortamında farklılık oluşturduğu konusunda birleşmektedir (aktaran Hoy ve Sweetland 2001). Son zamanlarda okul iklimiyle ilgili araştırmalar, yönetim yerine öğrencinin yönlendirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır (Keung, 1992).

Tam olarak uzlaşılan bir tanım olmamasına rağmen iklim konusu eğitim literatüründe hala ilgi çekmeye devam etmektedir. Bu ilginin sebebi, birçok insan

tarafından okul ikliminin okulun önemli bir özelliği olması ve öğrencilerin eğitimsel deneyimleriyle akademik başarılarını etkilediği konusunda anlaşmaya varılmasından kaynaklanmaktadır (Greenberg, 2004). Okul iklimi ile ilgili yapılan farklı tanım ve yorumları şöyle özetleyebiliriz:

- Tüm okullar kendine has bir iklime sahiptir
- Okul iklimlerinin farklarını ölçüp tanımlamak zordur
- Okuldaki birçok farklı boyut, okul iklimini etkilemektedir
- Okul iklimi, öğrencilerin başarılarını, değerlerini ve duygularını etkilemektedir.

2.4.2 Okul İklimini Etkileyen Faktörler

Son 30 yıl boyunca araştırmacılar ve eğitimciler, okul iklimini oluşturan unsurları ve okul ikliminin neyi ifade ettiğini tespit etmeye çalışmışlardır. Bu unsurları eksiksiz olarak ifade edecek bir liste belirlenmemiş olmasına rağmen araştırmacılar 4 ana unsura odaklanmışlardır. Bunlar, güvenlik, eğitim öğretim, ilişkiler ve çevredir (Cohen, 2007).

Güvenlik; “fiziksel” ve “sözel ve duygusal” olmak üzere iki başlık altında açıklanabilir. Fiziksel güvenlik, okulun kriz planı, kuralları, kural ihlali durumunda yaptırımları, çalışanların kendilerini fiziksel olarak güvende hissetmelerini ifade etmektedir. Sözel ve duygusal güvenlik ise sözel saldırganlık ile ilgili kuralları, bu kuralların ihlalindeki yaptırımları, çatışma çözme yöntemlerini ifade etmektedir (Cohen, 2007). Okul güvenliğinin sağlanması süreci, suçun ve şiddetin önlenmesi çalışmalarının yapılmasını, bunun yanında güvenlik çalışanlarının çocuk gelişimi ve psikolojisi konusunda eğitilmesini, suç ve şiddet konularında farkındalık oluşturulmasını, öğrenci aileleriyle sağlıklı ve etkili birer iletişim kurulmasını da içermektedir. Okul çalışanlarının ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri okulun havasını olumlu etkilemekte ve başarıyı arttırmaktadır.

Eğitim ve öğretim unsuru, öğretimin kalitesi, sosyal, duygusal ve etik beceriler mesleki gelişim, liderlik olmak üzere 4 başlıkta incelenebilir. Öğretimin kalitesi başarı ve yüksek beklentiyi, gerçek hayatla bağlantı kurulmasını, materyal

zenginliğini, övgü vb. kullanılmasını içerir. Sosyal, duygusal ve etik beceriler, bu davranışların önemsenmesini gelişime yardımcı etik becerilerin öğretimini içerir. Mesleki gelişim, sürekli gelişim için ölçme araçlarını, öğrenmeye dair veri tabanlı karar verme sürecini, öğretmenlerin çalışmalarla ilgili hislerini içerir. Liderlik ise güçlü, etkili bir vizyonu, yönetsel ulaşılabilirliği ve desteği içerir (Cohen, 2007).

İlişkiler unsuru, “farklılıklara saygı”, “okul toplumu ve işbirliği” ve “moral” olmak üzere 3 başlıkta incelenebilir. Farklılıklara saygı, okuldaki tüm insanların arasında olumlu ilişkileri, ortak hareket edip karar vermeyi, farklı değerlere saygıyı içerir. Okul toplumu ve işbirliği, tüm okul bireylerinin toplumsal bilinci göstermesini karşılıklı destek ve iletişimi öğretmen ve aile işbirliğini içerir. Moral, öğrencilerin öğrenmeye istekli oluşunu, tüm çalışanların olumlu duygularını içerir (Cohen, 2007).

Çevre, okulun temiz ve düzenli olmasını, yeterli zaman ve materyale sahip olmasını ifade etmektedir (Cohen, 2007). Her geçen yıl devlet ve özel sektör iş birliğiyle çevre şartları daha olumlu hale getirilmektedir. Kapsamı çok geniş olan okul iklimini belirleyen etkenleri Sackney, şöyle sıralamıştır (Karacaoğlu, 2008):

- Düzenli ve güvenli bir ortam
- Okulun imkânları
- Öğrencilerin katılması ile ilgili çeşitli değişkenler
- Ödüllerin ve övgülerin kullanılması
- Beklentilerin yüksek olması
- Örgütteki meslektaşlarla ilgili tüm süreçler
- Öğrencilerin ve çalışanların bağlılıkları ile destekleri
- Örgütteki çalışanların ilişkileri
- Ev okul işbirliği ve evlerin destekleri
- Öğretmenler ile yöneticilerin ilişkileri

- Akran kuralları ve normları
- Öğrencilerin moralleri
- Öğretim konusundaki liderliği
- Öğretmenlerin eğitim öğretim yetenekleri

Hoy ve Clover (1986) ise okul ikliminin okulun fiziksel özellikleri, okul toplumu üyelerinin kültürel ve demografik altyapısı çalışanlar arasındaki ilişkilerin niteliği okulda hâkim olan paylaşımlar, normlar değerler ve inançlardan etkilendiğini belirtmiştir.

2.4.3 Okul İkliminin Boyutları

Örgüt iklimi araştırmacıları, iklimin tanımlanması, boyutlarının belirlenmesi ve ölçülmesinde farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Bunun temel sebebi, iklimin nesnel göstergelerinin çok geniş ve örgütün psikolojik çevresinin de çok karmaşık olmasıdır (Genç ve Karcıoğlu, 2000). Özellikle insan faktörünün ön planda olduğu eğitim öğretim örgütlerinde, iklimi ölçmek ve boyutlandırmak çok zordur. İşin niteliği konumu, çalışanların özellikleri ve değer yargıları, yönetim tarzları, kurallar yönetmelik ve ilkeler değerler, denetim yaklaşımları, öğrenci öğretmen ilişkileri gibi birçok değişkenden etkilenen ve bunları etkileyen iklimin boyutları pek çok araştırmacı ve eğitimci tarafından farklı şekillerde incelenmiş ve açıklanmıştır (Genç ve Karcıoğlu, 2000).

Litwin ve Stringer (1968), örgüt ikliminin boyutlarını yapı, standart-sorumluluk ödül-ceza, samimiyet-destek, işbirliği-çatışma ve risk bağlılık şeklinde sıralamıştır. 1963’ te Halpin ve Croft’ un geliştirdiği, “Örgüt İklimi Betimleme Anketi”nde öğretmen davranışları, engelleme, moral, samimiyet ve çözülme şeklinde incelenirken, müdür davranışları, anlayış, işe dönüklük, yüksekte bakma ve yakından kontrol şeklinde toplam 8 başlık altında incelenmiştir. Zamanla bu gruplandırma çeşitli yazarlar tarafından güncellenmiştir. Hoy ve Clover (1986) iklim boyutlarını müdür ve öğretmen davranışlarını kapsayan 6 boyutta ele almıştır.

Müdür davranışları, destekleyici, yönlendirici (emredici) ve sınırlayıcı (kısıtlayıcı) olmak üzere 3 başlık altında toplanmıştır. Öğretmen davranışları ise samimi

işbirlikçi ve umursamaz (ilgisiz) olmak üzere 3 başlık altında açıklanmıştır. Bu boyutlar kısaca şöyle açıklanabilir (Hoy ve Clover, 1986):

Destekleyici müdür davranışları, ilgili bir müdür davranışını ifade eder. Müdür öğretmenlerini dinler ve tüm önerilere açıktır. Övgü, gerçekçi ve sık olarak verilir yapılan eleştiriler yapıcıdır. Yönlendirici (emredici) müdür davranışları, katı ve sert bir müdürü ifade eder. Sert bir denetim vardır. Müdür en ince ayrıntılara bile dikkat eder ve süreli takip eder. Müdür, devamlı emirler vermektedir. Sınırlayıcı (kısıtlayıcı) müdür davranışları ise öğretmene yardımcı olmaktan ziyade onun işini zorlaştıran bir müdürü ifade eder. Müdür öğretmenleri kırtasiye işi, rutin görevler gibi ile meşgul eder.

Samimi öğretmen davranışları, okulda tüm çalışanlar arasında yakın sosyal bir destekle güçlü bir ilişkiyi ifade eder. Öğretmenler, birbirilerini iyi tanır, yakın arkadaşlardır ve sık sık bir araya gelirler. İş birlikçi öğretmen davranışları öğretmenler arasında açık ve profesyonel etkileşimler ve paylaşımlar vardır. Öğretmenler, hırslı ancak karşılıklı profesyonelliklere saygılıdır. Umursamaz (ilgisiz) öğretmen davranışları ise, anlama ve işe odaklanma eksikliğini ifade eder. Öğretmenler yalnızca zaman doldururlar. Genel davranışları olumsuzdur ve devamlı meslektaşlarını eleştirirler.

Destekleyici müdür davranışının, samimi ve iş birlikçi öğretmen davranışlarının hakim olduğu okullarda okul ikliminin olumlu olma, diğer müdür ve öğretmen davranışlarının hakim olduğu okullarda ise okul ikliminin olumsuz olma ihtimali artmaktadır. Taymaz (2011), okul iklimi ile okul etkililiği arasında güçlü ve pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir. Olumlu ve sağlıklı bir okul ikliminin, etkili bir okul olmanın önemli bir koşulu olarak değerlendirmiştir. Taymaz (2011), okul iklimini 3 temel boyutta ele almıştır: Bireysel özellikler, örgütsel özellikler ve çevresel özellikler. Bireysel özellikler; yükselme ve ilerleme imkânları, önem ve doyum seviyesi, güven ve saygınlık duygusu, çalışanların özlük haklarıdır. Örgütsel özellikler; örgütün amaçları, politikaları, yapısı, büyüklüğü, çalışma şartları çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, yaşanan çatışmalar, ödül yaklaşımları kaynaklar ve örgütün gelişmesi şeklinde ele alınmaktadır. Çevresel özellikler ise

çevrenin yapısı beklentileri, baskılar, uyum ve destekler gibi etkenlerden oluşmaktadır.

2.4.4 Okul İkliminin Türleri

Okul iklimi araştırmalarında vurgulanan iklim tipleri incelendiğinde, iklim imajında ortak unsurlar ve farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu sebeple literatürde okullara ilişkin farklı iklim tiplerine rastlamak mümkündür (Anderson, 1982). Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), eğitim örgütlerinin iklimine yönelik açıktan kapalıya doğru ilerleyen dört farklı iklim tipinden bahsetmektedir. Okul iklimi tipleri Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Okul İklimi Tipleri

İklim Boyutları	İklim Tipleri			
	Açık	Bağlanma	Çözülme	Kapalı
Müdür Davranışları				
Destekleyici	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
Yönlendirici	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
Sınırlayıcı	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
Öğretmen Davranışları				
İş birlikçi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
Samimi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
İlgisiz	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek

Açık iklim, yöneticiler ve öğretmenler arasında işbirliğinin, açık iletişimin saygının hakim olduğu, olumlu ve destekleyici çalışma ortamını ifade etmektedir. Müdür çalışanları dinler ve içten övgüler sunar. Önemsiz bürokratik işlemlerden kaçan bir liderlik sergiler. Öğretmenler yakın arkadaşlardır. Hepsi mesleklerine bağlı ve işbirliği içindedir (Hoy ve diğerleri, 1991). Taymaz (2011), açık iklimin hakim olduğu okullarda okulun amaç ve politikalarının çalışanlar tarafından benimsendiğini, okul yöneticilerinin etkili yönetim sergilediklerini, çalışanların samimi ve işbirliği içinde olduklarını, moral ve doyumun yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Bağlanma iklimi, müdürün yetersizliklerine rağmen öğretmenlerin yüksek mesleki performanslarının olduğu bir iklimi ifade etmektedir. Müdür, otoriter davranır ve öğretmenlerin uzmanlık ve ihtiyaçlarına fazla saygı duymaz. Öğretmenler, müdürün olumsuz tavırlarına rağmen üretkenliği sağlamaktadır. Öğretmenler kendi arasında saygı ve işbirliği içindedir. Takım ruhu içinde engelleri aşarlar (Hoy ve

diğerleri 1991). Bu tarz okullarda, yöneticiler ve öğretmenler arasında etkili iletişim olmasa da öğretmenlerin kendi aralarında olumlu bir iletişime sahip olduğu ve bununla problemleri çözdüğü görülmektedir.

Çözülme iklimi, bağlanma iklimindeki rollerin değişmesi şeklinde tarif edilebilir. Okul müdürü bu kez güçlü liderliğe sahiptir, destekleyici ve ilgilidir. Müdürün bu olumlu ve özerklik veren davranışlara rağmen öğretmenler sorumluluk almaktan kaçınırlar. Bunların yanında karşılıklı saygı eksikliği gelişir. Öğretmenlerin iş doyumları oldukça düşüktür ve ilişkiler mesafelidir. Okul müdürü esnek, açık bir yaklaşıma sahipken, öğretmenler hoşgörüsüz ve bağımsız bir anlayış benimsemektedirler (Hoy ve diğerleri, 1991). Bu tarz okullarda yöneticilik yapmak gerçekten çok zordur. Bütün iyi niyetiyle çalışan yönetici, karşısında bu iyi niyeti ve çabayı görememesine rağmen aynı kararlılıkla çalışmaya devam eder. Bu herkesin başarabileceği bir durum değildir.

Kapalı iklim, olumlu ve destekleyici açık iklimin karşıtı olarak belirtilmektedir. Okul müdürü ve öğretmenler, önemsiz ve gereksiz işlerle meşgul olurlar. Müdür otoriter ve hoşgörüsüz davranmakta, öğretmenler ise sorumluluk almaktan ve takım ruhundan uzak tavırlar sergilemektedir. Okuldaki ilişkiler duyarsız ve iş doyumunu düşüktür. Müdürler özgürlükçü tavırdan uzak kontrol odaklı davranırken öğretmenler de ayrılıkçı ve samimiyetsiz bir yapıya sahiptir (Hoy ve diğerleri 1991). Bu tarz okullarda hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin verimleri ve iletişimleri düşük olmaktadır. Bu durum da okul iklimini genelde olumsuz etkilemektedir.

Bir başka çalışmada, Litwin ve Stringer (1968), liderlik özelliklerine göre farklılık gösteren 3 farklı örgüt iklimi belirlemişlerdir. Otokratik yapılı iklim demokratik yapılı iklim ve başarı yönelimli iklim. Otokratik yapılı iklim yöneticinin mutlak otorite olduğu, iletişimin tek yönlü ve dikey olduğu, hiyerarşik yapının ağır bastığı bir iklimdir. Demokratik yapılı iklim, yöneticilerin demokratik ve katılımcı bir anlayış sergiledikleri, takım çalışması ve dayanışmanın öne çıktığı, iş doyumunun yüksek olduğu iklimdir. Başarı yönelimli iklim ise yöneticilerin yenilikçi yaklaşımları destekledikleri, yüksek başarıların hedeflendiği mesleki gelişimlerin önemsendiği ve özerk bir çalışma ortamının hâkim olduğu bir iklimdir (aktaran

Halis ve Uğurlu, 2008). Diğer bir çalışmada Halpin ve Croft (1963), iklim tiplerini, açık özerk, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı iklimi olarak sıralamıştır.

2.4.5 Okul İklimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Bazı Araştırmalar

Yurt içinde okul iklimi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda okul ikliminin farklı boyutları üzerinde durulmuş ve okul iklimi ile ilişkili kavramların ne derece etkili olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Özellikle müdürlerin liderlik özellikleri ve yönetim biçimlerinin okul iklimine etkisi daha fazla araştırılmıştır. Bu araştırmalarından bazıları ve elde edilen sonuçlar aşağıdadır.

- Küçük (2008) araştırmasında, başarı yönelimli liderlik, destekleyici liderlik ile örgüt iklimi arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ilave olarak yönelimli liderlik ile görev merkezli performans arasında, katılımcı liderlik ile öğrenci merkezli performans arasında örgütsel iklim ile görev ve öğrenci merkezli performans arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), yaptıkları araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır. Kız öğrenciler, öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algılamıştır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif yönde bir ilişki vardır.
- Sezgin ve Kılınç (2011) araştırmalarında, öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili görüşleri, branş, cinsiyet, kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmanın sonuçları, okul ikliminin farklı değişkenlerle ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.
- Doğan (2011) araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yöneticilerin okul iklimi algıları yaş, branş, kıdem ve medeni

durumlarına göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarında ise cinsiyet, yaş ve branşlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Yöneticilerin değer sistemine ilişkin algıları ile yaşları arasında, öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları ile cinsiyet, yaş, branş ve medeni durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

- Gültekin (2012) araştırmasında, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri, en çok dönüşümcü liderlik davranışı sergilemiştir. Okul ikliminde moral ve anlayış gösterme yüksekken çözümlenme ve uzak durma düşüktür. İlköğretim okullarında iklim tiplerinden “açık” iklim hâkimdir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki vardır.
- Gökçen (2014) araştırmasında, cinsiyet, yaş grubu, kıdem, eğitim düzeyi, görev türünü içeren demografik etkenlerin 30 soruluk ölçeğin cevaplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kız meslek lisesi yöneticilerinin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisinin, öğretmenlerin algılama düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.
- Akbaba ve Erdoğan (2014) araştırmalarında, okul yöneticilerinin tutumlarının ve uygulamalarının okul ikliminin oluşmasında etkili olduğu, öğretmenlerin sağlıklı demokratik bir okul iklimini istedikleri, bunu sağlamak için gayret içinde oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırmada okul ikliminin olumlu olmasının çalışanların motivasyonunu ve öğrencilerin başarılarını pozitif yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçların yanı sıra, okul yöneticilerinin, yanında velilerin, öğrencilerin, okuldaki diğer çalışanların ve çevrenin okul iklimi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.
- Varlı (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürleri en çok “demokratik lider davranışı” sergilemektedir. Öğretmenlerin algılarına göre

okul ikliminin destekleyicilik ve samimilik boyutları yüksek, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik alt boyutları düşüktür. İlkokullarda, genelde açık iklimin hâkim olduğu belirlenmiştir. Okul müdürleri, demokratik davranış gösterdiklerinde okulda açık iklimin görüldüğü, otokratik ve serbesti tanıyan lider davranışları gösterdiklerinde ise kapalı ve ilgisiz iklimin görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Şenel ve Buluç (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul iklimi ile ilgili mesleki öğretmen davranışlarının en fazla sergilenen davranış olduğunu bulmuşlardır. Okul iklimi ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda okul iklimi okul etkililiğini yordamaktadır.
- Sönmez (2016) tarafından yapılan araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul iklimini sınırlayıcı olarak algıladıkları, kadın öğretmenlerin okul iklimini samimi buldukları branş öğretmenlerinin okulu çözülme iklimi şeklinde algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.4.6 Okul İklimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Bazı Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili yurt dışında benzer bir çalışma bulunamamıştır. Ancak okul ikliminin gelişimi, okul iklimine etki eden etmenler ve okul ikliminin etkiledikleri konularında birçok araştırma yapılmıştır. Yurt dışı araştırmalarından bazıları ve bunların sonuçları kısaca aşağıdadır:

- Jonathan, Elizabeth, Nicholas ve Terry (2009) araştırmalarında; olumlu okul ikliminin, okul başarısı, akademik başarı, şiddeti etkili şekilde önleme, öğretmenleri destekleme, öğrencilerin sağlıklı gelişimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Devlet okulları, okul iklimi politikası, uygulama rehberleri ve öğretmen eğitimi uygulaması arasında da göze çarpan bir eksiklik olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Robert (2005) araştırmasında, okul müdürlerinin okul iklimini etkileyecek güç ve otoriteye sahip olduklarını ancak birçok müdürün iyileştirme konusunda yeterli geribildirimde bulunmadığını belirtmiştir. Müdürler

yetenekliyse güven, açık iletişim meslektaşlık duygusunu geliştirebilir ve etkili geri bildirim teşvik edebilir. Müdürlerin etkili liderlik davranışlarını sergileyip, öğretmen algılarını da dikkate alması gerektiği vurgulanmıştır.

- Amrit ve Shawn (2013) araştırmalarında, okul ikliminin, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlığı üzerinde derin bir etkisi olduğunu, öz saygıyı ve motivasyonu etkilediğini, öğrenci devamsızlığı ile ilişkili olduğunu, etkili bir risk önleme için kritik olduğunu ve sosyoekonomik durumla ilişkili olduğunu sonuçlarına ulaşımlardır.
- Kuperninc, Leadbeater, Emmons ve Blatt (1997), olumlu bir okul ikliminin öğrenciler için daha az davranışsal ve duygusal problemlerle ilişkilendirildiği Haynes ve Comer (1993), olumlu destekleyici ve kültürel bilinçli bir okul ikliminin kentli öğrencilerin yaşadığı akademik başarı derecesini önemli ölçüde şekillendirebileceği, McEvoy ve Welker (2000), demografik çeşitlilikteki öğrenciler için olumlu kişilerarası ilişkilerin ve optimal öğrenme fırsatlarının başarı düzeylerini arttırabileceği ve uyumsuz davranışları azaltabileceği, Taylor ve Tashakkori (1995), olumlu bir okul ikliminin okul personelinin artan iş tatmini ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşımlardır.
- Devine ve Cohen (2007), okulda güvende olmanın, öğrencilerin öğrenmesini ve sağlıklı gelişmesini güçlü bir şekilde teşvik ettiği sonuçlarına ulaşımlardır. Astor, Guerra ve Acker (2010), destekleyici normlara yapı ve ilişkilere sahip olmayan okullarda, öğrencinin çoğunlukla yüksek düzeyde devamsızlık ve düşük akademik başarı ve bunlarla birlikte şiddet ve akran mağduriyeti olasılığının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşımlardır.

Yukarıda sayılan araştırmalar, okul iklimini etkileyenler, okul ikliminin etkiledikleri ve öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerine yoğunlaşmıştır. Farklı çıkan sonuçlara rağmen, okul ikliminin algılanmasında yönetici, öğretmen ve öğrenci davranışları ile çevre şartlarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Son yıllarda önemi artan örgüt iklimi konusunda bu araştırma, okul ikliminin yönetim süreçleri ile ilişkisini anlamaya çalışmıştır. Ayrıca bu araştırmanın, yönetim süreçleri ile

okul ikliminin ilişkisi alanındaki boşluğun doldurulmasında katkı yapacağı umulmaktadır.

2.5 Yönetim Süreçleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki

Kuramsal çerçevede, yönetim süreçleri ve okul iklimi kavramları anlatılmaya çalışılmıştır. Bunlarla birlikte bu konularda yapılan bazı araştırma sonuçlarına da yer verilmiştir. Yapılan birçok araştırmada, bu iki konu kendi bütünlüğü içerisinde değerlendirilmiştir.

Bu araştırma içinde yer verilen yönetim süreçleri araştırmalarından iki tanesi şöyledir: Kaya (2000) araştırmasında, yönetim süreçlerinin okul içinde ve çevresinde birçok alanı etkilediği sonuçlarına varmıştır. Summak ve Özgan (2007) araştırmalarında, yöneticilik becerisi ile yönetim süreçlerini kullanma becerisinin ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Belirtilen bu ve diğer araştırmalarda, yönetim süreçlerini nelerin etkilediği ve yönetim süreçlerinin neleri etkilediği, ayrıca bu konularda öğretmen ve idarecilerin görüşlerinin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ancak yönetim süreçlerinin okul iklimine etkisi konusunda bir araştırma bulunamamıştır. Bu yüzden bu çalışma, yönetim süreçlerinin okul iklimine etkisi konusunda ilk çalışmalardan birisi olup sonraki çalışmalar için kaynak olabilecek ve bu alandaki eksikliği gidermede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada yer verilen okul iklimi araştırmalarından iki tanesi şöyledir: Küçük (2008) araştırmasında, destekleyici liderlik ile örgütsel iklim arasında ilişki bulmuştur. Varlı (2015) araştırmasında, okul müdürleri demokratik davranış gösterdiğinde okulda açık iklim görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Kuramsal çerçevede verilen bilgiler ve yapılan yorumlar ışığında, yönetim süreçlerinin tüm örgütlerde çok etkili ve belirleyici olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, yönetim süreçlerinin okul iklimini de etkilediği düşünülebilir. İyi yönetilen, kararların ortak alındığı, mesleki hazzın yaşandığı, etkili iletişimin kullanıldığı, sonuçtan ziyade sürecin ön planda tutulduğu, etkilemenin güç yerine insani ve vicdani olarak yapıldığı, değerlendirmenin adil ve şeffaf yapıldığı bir okul bunların tam tersinin yaşandığı bir okula göre daha verimli ve huzurlu çalışılabilir

bir okul olmaktadır. İşte bu anlatılanların hepsi okul iklimine tesir etmektedir. Bir okulda sadece idarenin ya da sadece öğretmenlerin iyi çalışması, o okulun başarılı ve mutlu olması için yeterli değildir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin, diğer personelin, velilerin, baskı gruplarının ve öğrencilerin birlikte okula olumlu katkı sağlayıp, eğitim öğretim faaliyetlerinin daha kaliteli yapılmasına okulun daha iyi yönetilmesine ve sorunların çözümünde pay sahibi olmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerle konuşulduğunda, aynı zamanda diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, yönetim süreçlerinin ve okul ikliminin birbirini tetikleyen ve birbirinin hem sebebi hem de sonucu olabileceği ihtimali karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada, tahmin edilen ve yorumlanan bu fikrin ne derece doğru olduğu ve bu konuda öğretmen görüşlerinin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Üçüncü bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin işlenmesi ve değerlendirilmesi başlıkları yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli, örnekleme modeli yoluyla evren hakkında kestirimlerde bulunma ve genelleme amacını güden bir modeldir (Balcı, 2009). Birden çok değişkenin arasındaki etkileşimin varlığını ve miktarını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenler arasında karşılaştırmalar yapılarak, sonuçlar elde edilmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2017–2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda Kocaeli İlinde görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenleridir. Evren ile ilgili gerekli bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir (Kocaeli MEM, 2018).

Tablo 2: Araştırmanın Evreni İle İlgili Bilgiler

İlçe Adı	Öğretmen Sayısı	Ölçek Uygulanan Öğretmen Sayısı
Başiskele	545	44
Çayırova	830	114
Darica	1146	209
Derince	828	70
Dilovaşı	322	61
Gebze	2217	376
Gölcük	909	78
İzmit	2049	80
Kandıra	344	73
Karamürsel	352	74
Kartepe	752	46
Körfez	1065	132
Öğretmen Sayısı	11309	1357

Tablo 2'de belirtildiği gibi araştırmanın evreni, Kocaeli İli'nin 12 ilçesinde görev yapan toplam 11309 öğretmendir. Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma evreni alt tabakalara ayrılmış ve bunlar

ilçelerdeki okullar olarak belirlenmiştir. Alt evrenlerden birim çekçe işlemiyle basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Belirlenen 37 okulda, 1357 öğretmene ölçme aracı uygulanmış ve toplam 610 öğretmenin katkısı ile veriler toplanmıştır. Örnekleme oluşturan ilçelerdeki okullar, öğretmenler ve gelen anket sayıları Tablo 3'te şöyle belirtilmiştir:

Tablo 3: Ölçek Uygulanan Okullar, Öğretmen Mevcutları ve Anket Dönüş Sayıları

İlçe Adı	Kurum Adı	Mevcut	Geri Dönen Form Sayısı
Başiskele	Vali İhsan Dede İ. O.	26	12
Başiskele	Vezirçiftliği O. O.	18	7
Çayırova	Güzeltepe İ. O.	25	15
Çayırova	Şehit İshak Öztürk İ. O.	41	18
Çayırova	Güzeltepe O. O.	24	8
Çayırova	Hanife Soykan O. O.	24	9
Darıca	Aslan Çimento İ. O.	32	13
Darıca	Ressam O. H. B. İ.O.	35	12
Darıca	Faik Şahenk İ. O.	31	11
Darıca	Bağlarbaşı O. O.	65	20
Darıca	Ressam O. H. B. O. O.	46	11
Derince	Sabancı Ort. ve Ç. İ. O.	36	13
Derince	Piri Reis O. O.	34	13
Dilovası	Akşemseddin İ. O.	30	17
Dilovası	Mehmet Zeki O. O. O.	31	7
Gebze	50. Yıl Chrysler İ. O.	43	22
Gebze	Gazi İ. O. (Şehit. İ. A.)	42	38
Gebze	Kirazpınar İ. O.	16	9
Gebze	Mustafa Paşa İ. O.	33	15
Gebze	Ülkem İ. O.	58	35
Gebze	50. Yıl Chrysler O. O.	49	20
Gebze	Arif Nihat Asya O. O.	39	11
Gebze	Kirazpınar O. O.	19	10
Gebze	Mustafa Paşa O. O.	38	17
Gebze	Zübeyde Hanım O. O.	39	17
Gölcük	Rotterdam İ. O.	27	22
Gölcük	Kocaeli S. O. D. O. O.	51	20
İzmit	Türkan D. İ. O.	38	28
İzmit	Mehmet S. D. O. O.	42	13
Kandıra	Akçaova İ. O.	36	28
Kandıra	T. Hurşit Güneş O. O.	37	10
Karamürsel	Necdet Calp İ. O.	41	30
Karamürsel	Atatürk O. O.	33	14
Kartepe	Dürdane Özdilek İ. O.	26	17
Kartepe	Dürdane Özdilek O. O.	20	8
Körfez	Tüpraş İ. O.	56	30
Körfez	Petkim O. O.	76	10
Toplam		1357	610

Tablo 3'e bakıldığında, 37 okulda, 1357 öğretmene ölçek uygulandığı, toplam 610 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Gönüllü olarak araştırmaya katılan 610 öğretmenin usulüne uygun olarak ölçekleri doldurduğu görülmüştür. Nicel çalışmalar için örneklem büyüklüğü 10000-25000 katılımcı için $\alpha= 0.05$ anlamlılık düzeyinde 378 olarak hesaplanmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.49-50). Böylece araştırmaya katılan öğretmen sayısının yeterli olduğuna kanaat getirilmiştir.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde, “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. Bu formda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türü bilgilerine yer verilmiştir.

İkinci bölümde, Gül (2017), tarafından geliştirilen “Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği” yer almaktadır. Bu ölçek, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinin etkililiğini ölçen tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Likert Tipi ölçek, (1) hiç katılmıyorum, (2) kısmen katılıyorum, (3) katılıyorum, (4) oldukça katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum olarak beşli derecelendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli olduğu ve güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha İç Tutarlık katsayısının ,982 olduğu belirtilmiştir.

Üçüncü bölümde, Hoy ve Tarter (1991) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Örgütsel İklim Ölçeği” yer almaktadır. Bu ölçek, 6 boyut ve 39 maddeden oluşmaktadır. 9 madde destekleyici müdür, 7 madde emredici müdür 5 madde kısıtlayıcı müdür, 7 madde samimi öğretmen, 7 madde işbirlikçi öğretmen ve 4 madde umursamaz öğretmen davranışı boyutu ile ilgilidir. Likert tipi ölçek; nadiren olur (1), bazen olur (2) genellikle olur (3) ve çok sık olur (4) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddenin faktör yük değerleri .46 ile .82; madde toplam korelasyonları .35 ile .77; güvenirlik katsayıları ise .70 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı, “Destekleyici Müdür Davranışı” faktörü için .73; “Samimi Öğretmen Davranışı” faktörü için .82; “Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktörü

için .80 ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” için .70-.89 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, Türkçe ’ye uyarlanan bu ölçeğin ilkokulların ve ortaokulların örgüt iklimini tespit etmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.4 Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde öncelikle ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 18.0 istatistik programına kaydedilip betimsel istatistikler çıkarılmıştır. Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği, Örgüt İklimi Ölçeği ve alt boyutları ile ilgili analiz yapılmadan önce parametrik testler mi nonparametrik testler mi uygulanacağına karar vermek amacıyla Kolmogorov Smirnov Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Ölçeklerin Normallik Testleri (Kolmogorov-Smirnov) Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p
Yönetim Süreçleri Etkililiği	.119	610	.31
Örgüt İklimi Ölçeği (Tüm Ölçek)	.080	610	.30
Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü	.121	610	.27
Emredici Müdür Davranışı Faktörü	.098	610	.19
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü	.126	610	.23
Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü	.122	610	.35
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü	.117	610	.42
Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü	.139	610	.39

Tablo 4 incelendiğinde, tüm ölçeklerde ve alt boyutlarda veri dağılımının normal dağıldığı ($p > .05$) görülmektedir. Bu bulgular ışığında parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Toplanan veriler için öncelikle yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Gruplar arasında fark olup olmadığını bulmak için t- Testi One Way ANOVA, hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak için Tukey HSD Testi yönetim süreçleri ile okul iklimi ilişkisini belirlemek için korelasyon analizi ve okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile örgüt iklimi alt boyutları üzerindeki etkisini kestirmek için regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Dördüncü bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan 610 öğretmenin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul türü, branş ve mesleki kıdemlerine ait bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım (N=610)

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	250	41.0
	Kadın	360	59.0
Yaş	20–30 Yaş Arası	160	26.2
	31–40 Yaş Arası	345	56.6
	41 Yaş ve üstü	105	17.2
Okul Türü	İlkokul	385	63.1
	Ortaokul	225	36.9
Branş	Sınıf Öğretmeni	323	53.0
	Alan Öğretmeni	287	47.0
Mesleki Kıdem	10 yıldan az	339	55.6
	11-20 yıl	193	31.6
	21 yıl ve üstü	78	12.8

Tablo 5’e bakıldığında, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin 360’ının (% 59,0) kadın 250’sinin (% 41,0) erkek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya kadın öğretmenlerin daha çok katıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin yaş bulgularına bakıldığında, 20–30 yaş arası 160 kişi (%26,2), 31–40 yaş arası 345 kişi (%56,6) ve 41 yaş ve üstü 105 kişi (% 17,2) olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmaya katılanların önemli bir kısmının 31–40 yaş grubundaki öğretmenler olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılanların 385’i (% 63,1) ilkokul öğretmeni iken, 225’i (% 36,9) ise ortaokul öğretmenidir. Bu sonuç, ilkokul öğretmenlerinin araştırmaya daha çok katıldığını göstermektedir. Örneklemin branşlarına ait bulgularda sınıf öğretmeni 323 kişi (%53,0), alan öğretmeni 287 kişi (% 47,0) olduğu görülmektedir. Bu sonuç katılımda branş oranlarının çok yakın olduğunu göstermektedir. Örneklemin

mesleki kıdemine ait bulgularda 10 yıldan az kıdeme sahip 339 kişi (% 55.6), 11–20 yıl arası kıdeme sahip 193 kişi (% 31.6), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip 78 kişi (% 12.8) olduğu görülmektedir. Bu sonuç ise araştırmaya katılanların yarıdan biraz fazlasının, 10 yıldan az yani mesleğinin başında olan öğretmenler olduğunu göstermektedir. Toplam sayılar incelendiğinde araştırmaya katılım miktarının yeterli olduğu söylenebilir.

4.2 Araştırmanın Bulguları

Bu bölümde verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara ait bilgilere yer verilmiştir.

4.2.1 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeğinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı (N=610)

	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Yönetim Süreçlerinin Etkililiği	3.67	1.13	35

Tablo 6 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yönetim süreçleri etkililiğine ilişkin görüşlerinin $\bar{X}= 3.67$ ve standart sapması $Ss= 1.13$ ’tür. “Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği’nin” 5’li Likert Tipi olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin yönetim süreçlerini etkililiği hakkındaki görüşlerinin “Katılıyorum” şeklinde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, yöneticilerin yönetim süreçlerini yeterli miktarda etkili kullandıklarını düşünmektedir. Bu sonuçta, öğretmenlerin okul yöneticileriyle iletişiminin iyi olması, problemlerinin kısa sürede çözülmesi, kendilerine kararlarda söz hakkının verilmesi, öğretmen değerlendirmelerinin adil yapılması, birlik ve beraberlik ruhunun olması gibi etkenler rol oynamış olabilir.

4.2.2 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

4.2.2.1 Cinsiyet Değişkeni Açısından Yönetim Süreçlerinin Etkililiği

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Erkek	250	3.49	1.14	3.24	608	.001*
Kadın	360	3.79	1.11			

*p< .01

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinin etkili kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir [t (608) = 3.24; p< .01]. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin görüşleri (\bar{X} = 3.79), erkek öğretmenlere (\bar{X} = 3.49) göre, anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre yöneticilerin yönetim süreçlerini daha etkili kullandıklarını düşünmektedir. Bu sonuç, kadınların erkek öğretmenlere göre, bu konuda daha duygusal yaklaşabildiklerini göstermektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin çalıştıkları okullarda yönetim süreçleri konusunda daha az problem yaşadıkları şeklinde de yorumlanabilir.

4.2.2.2 Yaş Değişkeni Açısından Yönetim Süreçlerinin Etkililiği

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin düzeyleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları (N=610)

Değişken	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
20-30 Yaş	160	3.51	1.00	G.Arası	11.65	2	5.82	4.57	.001*	2>1
31-40 Yaş	345	3.79	1.16	G. İçi	772.33	607	1.27			
41 ve üstü	105	3.51	1.17	Toplam	783.98	609				

*p < .05

Tablo 8’de, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$F(2;607) = 4.57; p < .05$]. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, farklılığın 31-40 ile 20-30 yaş grupları arasında ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.79$), 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.51$) anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu sonuçlar, ileri yaşlardaki öğretmenlerin, genç öğretmenlere oranla yöneticilerin yönetim süreçlerini daha etkili kullandığına inandıklarını göstermektedir. Bu sonuçlara, tecrübeli öğretmenlerin yöneticilerin yaşadığı problemleri daha iyi anlaması, çalıştıkları okullarda yöneticilerle iyi ilişkiler kurmaları, zamanla okul yöneticilerinden beklentilerin azalması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2.3 Okul Türü Değişkeni Açısından Yönetim Süreçlerinin Etkililiği

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
İlkokul	385	3.80	1.16	3.98	608	.000*
Ortaokul	225	3.43	1.04			

*p < .01

Tablo 9 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, okul türü değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$t(608) = 3.98; p < .01$]. Bu sonuçlara göre, ilkokulda

görevli öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}= 3.80$) ortaokulda görevli olanlara ($\bar{X}= 3.43$) göre anlamlı şekilde yüksektir. Bu sonuçlar, ilkokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini daha etkili kullandığına inandıklarını göstermektedir. Bu sonuçlara, ilkokullarda öğretmenlerle okul yöneticilerinin daha etkili iletişim içinde olması, yaşanan problemlerin ortaokullara göre daha düşük düzeyde olması, yöneticilerin öğretmenlerden beklentilerinin ve iş yükünün daha az olması gibi etkenlerin neden olduğu söylenebilir.

4.2.2.4 Branş Değişkeni Açısından Yönetim Süreçlerinin Etkililiği

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Branş Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)

Branş	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Sınıf Öğretmeni	323	3.80	1.15	3.00	608	.003*
Alan Öğretmeni	287	3.52	1.09			

*p< .01

Tablo 10'da, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri [$t_{(608)} = 3.00; p < .01$] branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalama değerleri ($\bar{X}= 3.80$), alan dersleri öğretmenlerine göre ($\bar{X}= 3.52$) anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, ilkokul öğretmenlerini, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini daha etkili kullandığını düşündüklerini göstermektedir. Bu sonuçlar üzerinde, ilkokul öğretmenlerinin yöneticilerle daha samimi olabilmeleri, yöneticilerin öğretmenlerden idari işler için beklentilerinin ortaokullarda daha yüksek olması, ilkokullarda yaşanan problemlerin ortaokullara göre daha düşük düzeyde olması gibi etkenlerin rol oynadığı söylenebilir.

4.2.2.5 Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları (N=610)

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
10 yıldan az	339	3.84	1,09	G.Arası	23.98	2	11.90	9.57	.000*	1>2
11-20 yıl	193	3.42	1.11	G. İçi	760.00	607	1.25			1>3
21 yıl +	78	3.50	1.23	Toplam	783.98	609				

*p <.05

Tablo 11’de, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2-607)} = 9.57; p < .05$].

Tukey HSD Testi sonuçları, 10 yıldan az kıdemi olan öğretmenlerle, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdemi olanların görüşleri arasında, anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeyleri ile ilgili görüşleri ($\bar{X} = 3.84$), 11-20 yıl grubundaki öğretmenlere ($\bar{X} = 3.42$) ve 21 yıl ve üstü grubundakilere göre ($\bar{X} = 3.50$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, genç öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre yöneticilerin yönetim süreçlerini etkili kullandığına inandıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar üzerinde, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin daha idealist olmasının, okul tecrübelerinin yeterli olmamasının ve okuldaki sorunlara daha iyimser yaklaşımlarının etkili olduğu söylenebilir.

4.2.3 Öğretmenlerin Okul İklimi Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de, okul iklimi ölçeğinin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 12: Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=610)

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Destekleyici Müdür Davranışı	610	2.98	.85
Emredici Müdür Davranışı	610	2.22	.80
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	610	2.19	.81
Samimi Öğretmen Davranışı	610	2.88	.85
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	610	2.91	.65
Umursamaz Öğretmen Davranışı	610	1.93	.80
Örgüt İklimi Ölçeği (Tüm Ölçek)	610	2.60	.51

Tablo 12’de, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=2.60$ ’tır. Aritmetik ortalamalar, destekleyici müdür davranışı alt faktöründe $\bar{X}=2.98$, emredici müdür davranışı alt faktöründe $\bar{X}=2.22$, kısıtlayıcı müdür davranışı alt faktöründe $\bar{X}=2.19$, samimi öğretmen davranışı alt faktöründe $\bar{X}=2.88$, işbirlikçi öğretmen davranışı alt faktöründe $\bar{X}=2.91$ ve umursamaz öğretmen davranışı alt faktöründe $\bar{X}=1.93$ şeklindedir.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin müdürlerin davranışlarından genelde memnun olduğu, okulda verimli bir sosyal ilişkinin olduğu ve okul ikliminin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçlar üzerinde, okullarda güçlü bir birlikteliğin olması, okul içinde ve dışında öğretmenlerin kaliteli zaman geçirmesi, okul ortamının daha iyi olması için birlikte hareket edilmesi, yöneticiler ve öğretmenler arasında işbirliğinin iyi olması, rehberlik servislerinin işlevsel olması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Destekleyici müdür davranışının en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olmasının ($\bar{X}=2.98$), okul iklimi üzerinde olumlu etki yaptığı söylenebilir. Ayrıca umursamaz öğretmen davranışının en düşük aritmetik ortalamaya sahip olması ($\bar{X}=1.93$), okul iklimi üzerine olumsuz etkinin düşük olduğunu göstermektedir.

4.2.4 Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

4.2.4.1 Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul İklimi Görüşleri

Tablo 13’te, cinsiyet değişkeni açısından okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo 13: Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Destekleyici Müdür Davranışı	Erkek	250	2.85	.83	2.96	608	.00*
	Kadın	360	3.06	.86			
Emredici Müdür Davranışı	Erkek	250	2.39	.80	4.35	608	.00*
	Kadın	360	2.10	.79			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Erkek	250	2.43	.83	6.15	608	.00*
	Kadın	360	2.03	.76			
Samimi Öğretmen Davranışı	Erkek	250	2.65	.79	5.65	608	.00*
	Kadın	360	3.04	.86			

İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Erkek	250	2.78	.66	4,01	608	.00*
	Kadın	360	2.99	.63			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Erkek	250	2.16	.80	6.15	608	.00*
	Kadın	360	1.77	.76			
Örgüt İklimi Ölçeği (Tüm Ölçek)	Erkek	250	2.59	.58	.30	608	.76
	Kadın	360	2.61	.44			

*p <.01

Tablo 13'te, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermediği [$t_{(608)} = .30$; $p >.01$] ancak ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Destekleyici müdür davranışı faktörüne ilişkin görüşler, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir [$t_{(608)} = 2.96$; $p <.01$]. Erkek öğretmenlerin destekleyici müdür faktörüne ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3.06$), kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 2.85$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen görüşleri, emredici müdür davranışı alt faktöründe anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(608)} = 4.35$; $p <.01$]. Bu sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin emredici müdür faktörüne ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 2.39$), kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 2.10$) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Kısıtlayıcı müdür davranışı faktörüne ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t_{(608)} = 6.15$; $p <.01$]. Bu sonuçlara göre erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin kısıtlayıcı müdür faktörüne ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 2.43$), kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 2,03$) göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Samimi öğretmen davranışı faktörüne ilişkin öğretmen görüşler anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(608)} = -5.65$; $p <.01$]. Bu sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin samimi öğretmen faktörüne ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,04$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 2.65$) göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. İşbirlikçi öğretmen faktörüne ilişkin görüşler, anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(608)} = -4,01$; $p <.01$]. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen faktörüne ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 2.99$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 2.78$) göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Umursamaz öğretmen faktörüne ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(608)} = 6.15$; $p <.01$]. Erkek öğretmenlerin umursamaz öğretmen faktörüne ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 2.16$), kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek ($\bar{X} = 1.77$) bulunmuştur.

Bu sonuçların, erkek ve kadın öğretmenlerin, olaylardan etkilenme düzeylerinin ve olaylara yaklaşım tarzlarının farklı olmasından ve farklı duygusal özelliklere sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.4.2 Yaş Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 14’te, yaş değişkeni açısından okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo 14: Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=610)

	Yaş Aralığı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Destekleyici Müdür Davranışı	20-30 Yaş (1)	160	2.23	.77	G.Arası	6.88	2	3.44	4.73	.01*	1>2
	31-40 Yaş (2)	345	2.12	.81	G. İçi	441.28	607				
	41 ve üstü (3)	105	2.36	.87	Toplam	448.16	609				
Emredici Müdür Davranışı	20-30 Yaş (1)	160	2.72	.74	G.Arası	.94	2	.47	.71	.48	
	31-40 Yaş (2)	345	3.03	.88	G. İçi	397.02	607				
	41 ve üstü (3)	105	2.62	.82	Toplam	397.95	609				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	20-30 Yaş (1)	160	2.78	.57	G.Arası	4.77	2	2.38	3.60	.03*	2>3
	31-40 Yaş (2)	345	3.00	.66	G. İçi	401.65	607				
	41 ve üstü (3)	105	2.80	.66	Toplam	406.42	609				
Samimi Öğretmen Davranışı	20-30 Yaş (1)	160	1.95	.73	G.Arası	19.23	2	9.61	13.57	.00*	1>2
	31-40 Yaş (2)	345	1.88	.82	G. İçi	429.98	607				3>2
	41 ve üstü (3)	105	2.06	.83	Toplam	449.22	609				
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	20-30 Yaş (1)	160	2.52	.46	G.Arası	6.73	2	3.36	8.05	.00*	2>1
	31-40 Yaş (2)	345	2.65	.51	G. İçi	253.70	607				2>3
	41 ve üstü (3)	105	2.59	.55	Toplam	260.43	609				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	20-30 Yaş (1)	160	2.23	.77	G.Arası	2.69	2	1.34	2,07	.13	
	31-40 Yaş (2)	345	2.12	.81	G. İçi	393.80	607				
	41 ve üstü (3)	105	2.36	.87	Toplam	396.49	609				
Örgüt İklimi Ölçeği (Tüm)	20-30 Yaş (1)	160	2.72	.74	G.Arası	1.75	2	.87	3.39	.03*	2>1
	31-40 Yaş (2)	345	3.03	.88	G. İçi	156.74	607				
	41 ve üstü (3)	105	2.62	.82	Toplam	158.49	609				

*p < .05

Tablo 14’teki ANOVA sonuçları, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(2;607)} = 3.39; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 yaş grubundakiler arasında 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları ($\bar{X} = 3.03$), 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin puanlarından ($\bar{X} = 2.72$) anlamlı bir şekilde daha yüksek

bulunmuştur. Destekleyici müdür davranışı faktörü alt boyutunda, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri yaş değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$F_{(2;607)} = 4.73; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, 20-30 yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları ($\bar{X} = 2.23$), 30-40 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.12$) puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Emredici müdür davranışı faktörü alt boyutunda, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin puanları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır [$F_{(2;607)} = .72; p > .05$]. Kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü alt boyutunda, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(2;607)} = 3.60; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda 31-40 yaş ile 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin görüşleri arasında, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin puanları ($\bar{X} = 3,00$), 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2.78$) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Samimi öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(2;607)} = 13.57; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, 20-30 yaş grubundakiler ile 31-40 yaş grubundaki öğretmenler arasında, 20-30 yaş grubundakiler lehine ve 41 ve üstü yaş grubu ile 31-40 yaş grubundaki öğretmenler arasında 41 ve üstü yaş grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İşbirlikçi öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2;607)} = 8,05; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin puanları arasında 31-40 yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Umursamaz öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(2;607)} = 2,07; p > .05$]. Bu sonuçlar üzerinde, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, farklı bakış açıları ve yönetici davranışlarının farklılığının etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4.3 Okul Türü Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 15’te, çalıştıkları okul türüne göre okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo 15: Okul Türü Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)

Boyut	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Destekleyici	İlkokul	385	3.10	.86	4.61	608	.00*
Müdür Davranışı	Ortaokul	225	2.77	.80			
Emredici Müdür Davranışı	İlkokul	385	2.17	.81	1.82	608	.07
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Ortaokul	225	2.30	.78			
Samimi Öğretmen Davranışı	İlkokul	385	2.15	.83	1.49	608	.14
İşbirlikçi öğretmen Davranışı	Ortaokul	225	2.25	.78			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	İlkokul	385	2.99	.87	4.14	608	.00*
Örgüt İklimi Ölçeği	Ortaokul	225	2.69	.80			
(Tüm Ölçek)	İlkokul	385	2.98	.65	3.85	608	.00*
	Ortaokul	225	2.77	.63			
	İlkokul	385	1.90	.84	1.31	608	.19
	Ortaokul	225	1.98	.73			
	İlkokul	385	2.65	.49	2.84	608	.00*
	Ortaokul	225	2.53	.52			

*p <.01

Tablo 15’te, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri çalışılan okul türü açısından tüm ölçekte anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(608)} = 2.84; p <.01$]. İlkokul öğretmenlerinin puanları ($\bar{X}= 2.65$) ortaokul öğretmenlerine ($\bar{X}= 2.53$) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Destekleyici müdür davranışı faktörüne ilişkin öğretmen görüşleri, çalışılan okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(608)} = 4.61; p <.01$]. İlkokulda çalışan öğretmenlerin destekleyici müdür faktörüne ilişkin puanları ($\bar{X}= 3.10$), ortaokulda çalışan öğretmenlere ($\bar{X}= 2.77$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Emredici müdür davranışı faktörüne ilişkin öğretmen görüşleri, okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(608)} = 1.82; p >.01$]. Kısıtlayıcı müdür davranışı faktörüne ilişkin öğretmen görüşleri, okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(608)} = -1.49; p >.01$]. Samimi öğretmen davranışı faktörüne ilişkin öğretmen görüşleri, okul türü değişkeni açısından anlamlı bir

şekilde farklılık göstermektedir [$t_{(608)} = 4.14; p < .01$]. İlkokulda çalışan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı faktörüne ilişkin puanları ($\bar{X} = 2.99$), ortaokulda çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek ($\bar{X} = 2.69$) bulunmuştur. İşbirlikçi öğretmen davranışı faktörüne ilişkin öğretmen görüşleri, okul türü değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t_{(608)} = 3.85; p < .01$]. İlkokulda çalışan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı faktörüne ilişkin puanları ($\bar{X} = 2.98$) ortaokulda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.77$) anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Umursamaz öğretmen davranışı faktörüne ilişkin öğretmen görüşleri, okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(608)} = -1.31; p > .01$]. Bu sonuçlar üzerinde, ilkokullarda daha samimi bir iletişimin olması, beraber geçirilen zamanın fazlalığı, okulu ve öğrencileri sahiplenme duygularının ağır basması gibi etkenlerin rol oynadığı söylenebilir.

4.2.4.4 Branş Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 16'da, branş değişkeni açısından okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo 16: Branş Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=610)

Boyut	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Destekleyici Müdür Davranışı	Sınıf Öğr.	323	3.08	.86	3.11	608	.00*
	Alan Öğr.	287	2.86	.83			
Emredici Müdür Davranışı	Sınıf Öğr.	323	2.15	.83	2.18	608	.03
	Alan Öğr.	287	2.29	.77			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Sınıf Öğr.	323	2.19	.85	.04	608	.98
	Alan Öğr.	287	2.19	.77			
Samimi Öğretmen Davranışı	Sınıf Öğr.	323	2.95	.87	2.16	608	.03
	Alan Öğr.	287	2.80	.83			
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Sınıf Öğr.	323	2.97	.65	2.53	608	.02
	Alan Öğr.	287	2.84	.64			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Sınıf Öğr.	323	1.94	.85	.42	608	.67
	Alan Öğr.	287	1.91	.75			

Örgüt İklimi	Sınıf Öğr.	323	2.64	.51	1.88	608	.06
Ölçeği	Alan Öğr.	225	2.53	.52			
(Tüm Ölçek)							

*p <.01

Tablo 16’da, destekleyici müdür davranışı faktörüne ilişkin öğretmen görüşleri, branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(608) = 4.61; p <.01$]. Destekleyici müdür faktörüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin puanları ($\bar{X} = 3.08$), alan öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,06$) anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar üzerinde, sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri ile daha yakın iletişim kurabilmeleri ve onların desteklerinden daha fazla etkilenmeleri, öğrencileri ve aileleri ile bire bir ilgilenebilmeleri gibi etkenlerin rol oynadığı söylenebilir.

4.2.4.5 Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 17’de, mesleki kıdem değişkeni açısından okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo 16: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Okul İklimine İlişkin ANOVA Sonuçları (N=610)

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Destekleyici Müdür Davranışı	10 yıldan az	339	3.07	.87	G.Arası	8.23	2	3.44	5.68	.00*	1>2
	11-20 yıl	193	2.81	.80	G. İçi	439.93	607				
	21 yıl ve üstü	78	2.98	.87	Toplam	448.16	609				
Emredici Müdür Davranışı	10 yıldan az	339	2.10	.80	G.Arası	10.12	2	.47	7.92	.00*	2>1
	11-20 yıl	193	2.36	.77	G. İçi	387.83	607				3>1
	21 yıl ve üstü	78	2.37	.81	Toplam	397.95	609				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	10 yıldan az	339	2.05	.76	G.Arası	16.19	2	2.38	12.59	.00*	2>1
	11-20 yıl	193	2.34	.82	G. İçi	390.23	607				3>1
	21 yıl ve üstü	78	2.44	.87	Toplam	406.42	609				
Samimi Öğretmen Davranışı	10 yıldan az	339	3.06	.84	G.Arası	24.11	2	9.61	17.21	.00*	1>2
	11-20 yıl	193	2.66	.81	G. İçi	425.10	607				1>3
	21 yıl ve üstü	78	2.66	.84	Toplam	449.22	609				
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	10 yıldan az	339	3.01	.60	G.Arası	8.74	2	3.36	10.54	.00*	1>2
	11-20 yıl	193	2.76	.68	G. İçi	251.69	607				1>3
	21 yıl ve üstü	78	2.80	.69	Toplam	260.43	609				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	10 yıldan az	339	1.77	.76	G.Arası	18.65	2	1.34	14.98	.00*	2>1
	11-20 yıl	193	2.15	.80	G. İçi	377.83	607				3>1
	21 yıl ve üstü	78	2.06	.84	Toplam	396.49	609				

Tüm Ölçek	10 yıldan az	339	2.62	.43	G.Arası	.38	2	.87	.74	.06
	11-20 yıl	193	2.57	.58	G. İçi	158.11	607			
	21 yıl ve üstü	78	2.62	.62	Top.	158.49	609			

*p <.05

Tablo 17'deki ANOVA sonuçları, mesleki kıdem değişkeni açısından okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri destekleyici müdür davranışı faktörü alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(2; 607)} = 4.73; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, farklılığın kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenler ile 11-20 yıl olan öğretmenlerin puanları arasında olduğu ve 10 yıldan az kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi puanları ($\bar{X} = 3.07$), 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.81$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Emredici müdür davranışı faktörü alt boyutunda, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$F_{(2; 607)} = 7.92; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, farklılığın kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenleri puanları ile 10 yıldan az olan öğretmenlerin puanları arasında olduğu ve kıdemi 11-20 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca kıdemi 21 yıl ve üstü öğretmenler ile 10 yıldan az olan öğretmenlerin puanları arasında ve kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü alt boyutunda, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$F_{(2; 607)} = 12.59; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, farklılığın kıdemi 11-20 olan öğretmenler ile 10 yıldan az olan öğretmenlerin puanları arasında olduğu ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler ile 10 yıldan az olanlar arasında, 21 yıl ve üstü olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Samimi öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$F_{(2; 607)} = 17.21; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, farklılığın kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenler ile 11-20 yıl olanlar arasında olduğu ve 10 yıldan az kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı fark görülmüştür. İşbirlikçi öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$F_{(2; 607)} = 10.54; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, farklılığın mesleki kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenler ile

11-20 yıl olanlar ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi olanlar arasında olduğu ve kıdemi 10 yıldan az olanlar lehine olduğu bulunmuştur. Umursamaz öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda, okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$F_{(2; 607)} = 14.98; p < .05$]. Tukey HSD Testi sonucunda, kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler ile 10 yıldan az olanlar arasında kıdemi 11-20 yıl olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca kıdemi 21 yıl ve üstü olanlar ile 10 yıldan az olanlar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar üzerinde, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleğe ve okula bakışlarının değişmesi, zamanla değişen duygu durumları ve yaşanan olayların etkili olduğu söylenebilir.

4.2.5 Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma ve Okul İklimi Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 18'de, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Tablo 17: Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Destekleyici Müdür Davranışı	1							
2. Emredici Müdür Davranışı Faktörü	.096**	1						
3. Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü	-.022	.579**	1					
4. Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü	.620**	.057	.016	1				
5. İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü	.680**	.133**	.058	.778**	1			
6. Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü	-.151**	.471**	.658**	-.075	-.004	1		
7. Örgütsel İklim (Tüm Ölçek)	.730**	.565**	.486**	.729**	.778**	.349**	1	
8. Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği	.842**	.097**	-.027	.606**	.647**	-.165**	.654**	1

** $p < .01$

Tablo 18'de, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile okul iklimi arasında, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin yüksek düzeyde olduğu

görülmektedir ($r= 0.654$; $p<.00$). Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile destekleyici müdür davranışı faktörü arasında ($r= 0.842$; $p<.00$), okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile emredici müdür davranışı faktörü arasında ($r= 0.097$; $p<.00$), okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile samimi öğretmen davranışı faktörü arasında ($r= 0.606$; $p<.00$), okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile işbirlikçi öğretmen davranışı faktörü arasında ($r= 0.647$; $p<.00$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile umursamaz öğretmen davranışı faktörü arasında ($r= -0.165$; $p<.00$) anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bulgular göstermektedir ki: Okul iklimi ile okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmaları arasında bir ilişki vardır. Bunun yanında, olumlu müdür davranışları ile yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri arasındaki ilişki pozitif iken umursamaz öğretmen davranışı ile yönetim süreçlerinin etkili kullanma becerileri arasındaki ilişkinin negatif olduğu görülmektedir. Bulgular bu bağlamda anlamlıdır. Sonuçların bu şekilde çıkmasında, yönetim süreçlerinin uygulanışının okuldan okula ve yöneticiden yöneticiye değişiklik göstermesi ve yöneticilerin davranışlarının öğretmen görüşleri üzerinde etkili olması rol oynamış olabilir.

4.2.6 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerilerinin Okul İklimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerilerinin örgüt iklimi ve örgüt iklimi alt boyutlarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla regresyon analizleri yapılmıştır.

4.2.6.1 Örgüt İklimi

Tablo 18: Örgütsel İklimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.527	.053	-	28.82	.000
Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerileri	.294	.014	.654	21.323	.000

R= .654	R ² = 0.428
F= 454.669	p= .000

Tablo 19’de, okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmaları ile örgütsel iklim arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki (R= 0.654; R²= 0.428) bulunmuştur (F= 454.669; p<0,01). Söz konusu yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri değişkeni, örgütsel iklimdeki değişimin yaklaşık %43’ünü açıklamaktadır. Bu sonuç, yöneticilerin yönetim süreçlerini etkili kullanmalarının okul iklimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin yönetim süreçleri konusunda yeterli eğitimi almaları ve kendilerini bu konuda sürekli geliştirmelerinin okul iklimi algısı üzerinde olumlu etki yapacağı söylenebilir.

4.2.6.2 Destekleyici Müdür Davranışı

Tablo 19: Destekleyici Müdür Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	.645	.064	-	10.145	.000
Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerileri	.637	.017	.842	38.480	.000
R= .842	R ² = .709				
F= 1480.69	p= .000				

Tablo 20’de, okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmaları ile destekleyici müdür davranışı faktörü arasında pozitif ve iyi düzeyde anlamlı ilişki (R= 0.842; R²= 0.709) olduğu görülmektedir (F= 1480.69; p<0,01). Yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri değişkeni, destekleyici müdür davranışı faktöründeki değişimin %71’ini açıklamaktadır. Bu sonuç yönetim süreçlerinin etkili kullanılmasının, destekleyici müdür davranışındaki değişimine önemli oranda etki ettiğini göstermektedir. Yönetim süreçlerinin doğru kullanılması, öğretmen ve öğrencilere verilecek desteğin kalitesini olumlu etkilemektedir.

4.2.6.3 Emredici Müdür Davranışı

Tablo 20: Emredici Müdür Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.970	.111	-	17.828	.000
Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerileri	.069	.029	.097	2.398	.000
R= .097	R ² = .009				
F= 5.751	p= .000				

Tablo 21’de, okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmaları ile emredici müdür davranışı faktörü arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde anlamlı ilişki ($R= 0.097$; $R^2= 0.009$) olduğu görülmektedir ($F= 5.751$; $p<0,01$). Yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri değişkeni emredici müdür davranışı faktöründeki değişimin %1’ini açıklamaktadır. Bu sonuç yönetim süreçlerinin etkili kullanılmasının emredici müdür davranışı üzerinde çok az etkili olduğunu göstermektedir. Emredici müdür davranışı, öğretmenlerin pek hoşlanmadığı bir tarzdır. Bu davranış, okula ve idareye bakışı olumsuz etkilemektedir. Gerektiğinde kullanılan emredici davranış yararlı olurken, alışkanlık haline getirilen emredici davranış zararlı olabilmektedir.

4.2.6.4 Kısıtlayıcı Müdür Davranışı

Tablo 21: Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.124	.112	-	17.521	.000
Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerileri	-.111	.019	-.214	-3.114	.000
R= .177	R ² = .031				
F= 18.845	p= .000				

Tablo 22’de, okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmaları ile kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki ($R= 0.177$; $R^2= 0.031$) olduğu görülmektedir ($F= 18.845$; $p<0,01$). Yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri değişkeni, kısıtlayıcı müdür

davranışı faktöründeki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Bu sonuç, yönetim süreçlerinin etkili kullanılmasının kısıtlayıcı müdür davranışı üzerinde çok az etkili olduğunu göstermektedir. Emredici müdür davranışında olduğu gibi kısıtlayıcı müdür davranışları okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir. Yönetim süreçlerini etkili kullanan okul müdürü, kısıtlayıcı davranışları daha az sergilemektedir.

4.2.6.5 Samimi Öğretmen Davranışı

Tablo 22: Samimi Öğretmen Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.200	.094	-	12.794	.000
Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerileri	.459	.024	.606	18.792	.000
R= .606	R ² = .367				
F= 353.138	p= .000				

Tablo 23' te, okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmaları ile samimi öğretmen davranışı arasında, pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir (R= 0.606; R²= 0.367) ilişki görülmektedir (F= 353.138; p<0,01). Yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri değişkeni, samimi öğretmen davranışı faktöründeki değişimin %37'sini açıklamaktadır. Bu sonuç, yönetim süreçlerinin etkili kullanılmasının, samimi öğretmen davranışı üzerinde az seviyede etkili olduğunu göstermektedir. Samimi öğretmen davranışları sergileyen öğretmenler, genelde okul iklimi hakkında olumlu düşünmektedir. Bu yüzden yönetim süreçlerinin etkili kullanılıp kullanılmaması çok etkili olmamaktadır.

4.2.6.6 İşbirlikçi Öğretmen Davranışı

Tablo 23: İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.541	.068	-	22.511	.000
Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerileri	.373	.018	.647	20.945	.000
R= .647	R ² = .419				
F= 438.696	p= .000				

Tablo 24’de, okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmaları ile işbirlikçi öğretmen davranışı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($R= 0.647$; $R^2= 0.419$) olduğu görülmektedir ($F= 438.696$; $p<0,01$). Yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri değişkeni, işbirlikçi öğretmen davranışı faktöründeki değişimin %42’sini açıklamaktadır. Bu sonuç yönetim süreçlerinin etkili kullanılmasının, işbirlikçi öğretmen davranışı üzerinde çok fazla etki etmediğini göstermektedir. Samimi öğretmen davranışında olduğu gibi işbirlikçi öğretmen davranışı sergileyen öğretmenler her şartta işbirliği içinde çalışmayı tercih ederler. Bu yüzden yönetim süreçlerinin etkili kullanılıp kullanılmaması onların davranışları üzerinde çok etkili olmamaktadır.

4.2.6.7 Umursamaz Öğretmen Davranışı

Tablo 24: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörünün Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.363	.109	-	21.617	.000
Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerileri	-.117	.028	-.165	-4.119	.000
R= .165	$R^2= .027$				
F= 16.965	p= .000				

Tablo 25’te, okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmaları ile umursamaz öğretmen davranışı arasında düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($R= 0.165$; $R^2= 0.027$) olduğu görülmektedir ($F= 16.965$; $p<0,01$). Yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri değişkeni, umursamaz öğretmen davranışı faktöründeki değişimin %3’ünü açıklamaktadır. Bu sonuç yönetim süreçlerinin etkili kullanılmasının, umursamaz öğretmen davranışı üzerinde çok az etkili olduğunu göstermektedir. Umursamaz öğretmen davranışı sergileyen öğretmenler, okuldaki yöneticiler ve diğer öğretmenlerin çabalarına karşı duyarsızdır. Bundan dolayı yönetim süreçlerinin etkili kullanılması onların okul iklimi algıları üzerinde pek etkili olmamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Beşinci bölümde; araştırmanın sonuçları, diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırması araştırmacılar ve eğitimciler için yapılan öneriler yer almaktadır.

5.1 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Alt Değişkenlere Ait Sonuçları

- Öğretmenler, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini orta düzeyde etkili kullandıklarını düşünmektedir ve genelde “Katılıyorum” cevabını vermiştir.
- Kaşıkçı (2015), araştırmasında, okul yöneticilerinin yönetim beceri düzeyinin yüksek olarak algılandığını ve öğretmenlerin genellikle “Katılıyorum” cevapları verdiği görülmüştür. Summak ve Özgan (2007), araştırmalarında, öğretmenlerin çoğunun, ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel süreçlerini kullanma yeterlilikleri genelde yüksek algıladıkları (%76,47) ve algılarının olumlu olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ergen (2014) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin yönetsel süreç becerileri ile ilgili olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen tezlerdeki sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir.

5.1.1 Cinsiyet

- Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre yöneticilerin yönetim süreçlerini daha etkili kullandıklarını düşünmektedirler.
- Polat ve Küçük (2012), yaptıkları araştırmada yönetim süreçlerinin tüm boyutlarında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre yönetici davranışlarını daha demokratik algıladıklarını bildirmiştir. Bu sonuç araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

5.1.2 Yaş

- 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeyleri görüşleri, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Gökçen (2014) araştırmasında, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin yöneticilerle ilgili sorulara diğer gruplardan daha fazla katıldıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla kısmen tutarlık göstermektedir. Bu çalışmada 31-40 yaş grubu daha yüksek iken belirtilen çalışmada 41-50 yaş grubundaki öğretmen görüşleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

5.1.3 Çalıştıkları Okul Türü

- İlkokulda çalışan öğretmenlerin görüşleri, ortaokulda çalışan meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

5.1.4 Branş

- Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, alan dersi öğretmenlerine göre, anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Polat ve Küçük (2012) araştırmalarında, yönetim süreçlerinin tümünde, sınıf öğretmenlerinin genelinin okul yöneticilerinin yönetim süreçleri ile ilgili davranışlarını demokratik buldukları sonucuna ulaşmışlardır. İki tezin araştırdığı konu aynı olmamakla birlikte çıkan sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir.

5.1.5 Mesleki Kıdem

- 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri, 11-20 yıl grubundaki öğretmenlere ve 21 yıl üstü grubundakilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
- Polat ve Küçük (2012) araştırmalarında, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre yönetim süreçlerinin tüm aşamalarında daha yüksek seviyede iyimser yaklaştıkları sonuçlarıyla tutarlık

göstermemektedir. Bu sonuç, araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

5.2 Öğretmenlerin Okul İklimi Görüşlerinin Alt Değişkenlere Ait Sonuçları

- Öğretmenlerin tüm ölçekte okul iklimi görüşleri orta düzeydedir. Alt boyutlara bakıldığında, en yüksek düzeyde çıkan sonucun destekleyici müdür davranışı olduğu ve en düşük düzeyde çıkan sonucun ise umursamaz öğretmen davranışı olduğu görülmektedir.
- Şenel (2015) araştırmasında, serbest öğretmen davranışları okul iklimi boyutunun en düşük düzeyde algılandığı sonucuna bakıldığında, kısmen sonuçların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayık ve Savaş'ın (2014) araştırmalarında, en yüksek düzeyde algılanan okul iklimi boyutu, işbirlikçi öğretmen davranışları boyutu olmuştur. Bu araştırmada, en yüksek çıkan destekleyici müdür davranışları iken, belirtilen araştırmada işbirlikçi öğretmen davranışları olmuştur. Bu sonuçlar iki araştırmada farklılık göstermektedir.

5.2.1 Cinsiyet

- Okul müdürlerinin destekleyici müdür faktörleri, erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.
- Okul müdürlerinin emredici müdür faktörleri, erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.
- Okul müdürlerinin kısıtlayıcı müdür faktörleri, erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.
- Samimi öğretmen faktörleri, kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.
- İşbirlikçi öğretmen faktörleri, kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.
- Umursamaz öğretmen faktörleri, erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.

- Sezgin ve Kılınç (2011) araştırmalarında, öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.
- Göcen ve Kaya (2013), yaptıkları araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul iklimi algılarının daha olumlu olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Araştırmanın sonuçları, bu araştırmanın bulgularıyla bazı boyutlarda benzerlik göstermekle birlikte tüm boyutlarda aynı sonuçlara ulaşıldığını söylemek zordur.

5.2.2 Yaş

- 31-40 yaş grubundaki okul iklimi görüşleri, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Destekleyici müdür davranışı faktörü alt boyutunda öğretmenlerin yaş aralıklarına göre okul iklimi görüşlerinde, 20-30 yaş grubundakilerin okul iklimi görüşleri, 30-40 yaş grubundakilerin görüşlerine göre anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Emredici müdür davranışı faktörü alt boyutunda öğretmenlerin yaş aralıklarına göre okul iklimi algı düzeyleri anlamlı şekilde farklılık bulunmamıştır.
- Kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü alt boyutunda öğretmenlerin yaş aralıklarına göre okul iklimi görüşlerinde, 31-40 yaş grubundakilerin okul iklimi görüşleri, 41 ve üstü yaş grubundakilere göre anlamlı şekilde yüksektir.
- Samimi öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda öğretmenlerin yaş aralıklarına göre okul iklimi görüşleri, 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 yaş grubundakiler arasında, 20-30 yaş grubundakiler lehine anlamlı şekilde daha yüksektir. Ayrıca 41 ve üstü yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 41 ve üstü yaş grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur.

- İşbirlikçi öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda öğretmenlerin yaş aralıklarına göre okul iklimi görüşleri, 31-40 yaş grubundakiler ile 20-30 yaş grubundakiler ve 41 ve üstü yaş grubundakiler arasında, 31-40 yaş grubundakiler lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- Umursamaz öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda, öğretmenlerin yaş aralıklarına göre okul iklimi algı düzeyleri anlamlı şekilde farklılık bulunmamıştır.

5.2.3 Çalıştıkları Okul Türü

- Öğretmenlerin tüm ölçekteki okul iklimi görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerin görüşleri, ortaokulda çalışan meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir.
- İkokulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin destekleyici müdür faktörleri görüşleri, ortaokulda çalışan meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Emredici müdür davranışı faktörü görüşleri, anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir.
- Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü algıları anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.
- İkokulda çalışan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı faktörleri görüşleri ortaokulda çalışan meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir.
- İkokulda çalışan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı faktörleri görüşleri ortaokulda çalışan meslektaşlarına göre anlamlı bir şekilde yüksektir.
- Çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı faktörü görüşleri, anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

5.2.4 Branş

- Öğretmenlerin tüm ölçekteki okul iklimi görüşleri, öğretmenlerin branş türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir. Örgüt iklimi ölçeği alt boyutlarından sadece sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin destekleyici müdür faktörleri görüşleri alan öğretmeni olarak çalışan meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Sezgin ve Kılınç (2011) araştırmalarında, branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

5.2.5 Mesleki Kıdem

- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul iklimi algı düzeyleri anlamlı şekilde farklılık göstermemiştir.
- Destekleyici müdür davranışı faktörü alt boyutunda, 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi görüşleri, 11-20 yıl olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
- Emredici müdür davranışı faktörü alt boyutunda, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü alt boyutunda, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıldan az kıdeme sahip grubundakiler arasında, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıldan az kıdeme sahip grubundakiler arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Samimi öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda, 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl üstü

kıdeme sahip öğretmenler arasında, 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

- İşbirlikçi öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda, 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- Umursamaz öğretmen davranışı faktörü alt boyutunda, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- Sezgin ve Kılınç (2011) araştırmalarında, okul iklimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar, araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

5.3 Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Ve Okul İklimi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

- Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile destekleyici müdür davranışı faktörü arasında, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile emredici müdür davranışı faktörü arasında, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile samimi öğretmen davranışı faktörü arasında okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile işbirlikçi öğretmen davranışı faktörü arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülürken okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile umursamaz öğretmen davranışı faktörü arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

- Şenel (2015) araştırmasında, okul ikliminin boyutları ile okul etkililiği arasındaki korelasyon sonuçlarında, okul etkililiği ile sınırlayıcı müdürün davranışları ve serbest öğretmen davranışları arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmada umursamaz öğretmen davranışı ile yönetim süreçleri arasında negatif etki varken, belirtilen çalışmada serbest öğretmen davranışı ile okul etkililiği arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Aynı konu başlığı olmasa da çıkan sonuçlar bu açıdan benzerlik göstermektedir. Diğer sonuçlarda bir benzerlik bulunamamıştır.

5.4 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Etkili Kullanma Becerilerinin Okul İklimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

- Okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmalarının, örgütsel iklim ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.
- Okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmalarının, destekleyici müdür davranışı faktörü ile pozitif yönde ve iyi düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.
- Okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmalarının, emredici müdür davranışı faktörü ile pozitif yönde ve düşük seviyede anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.
- Okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmalarının, kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü ile düşük seviyede anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.
- Okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmalarının, samimi öğretmen davranışı faktörü ile pozitif yönde ve düşük seviyede anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.
- Okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmalarının, işbirlikçi öğretmen davranışı faktörü ile pozitif yönde ve düşük seviyede anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

- Okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanmalarının, umursamaz ğretmen davranışı faktörü ile düşük seviyede anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, yönetim süreçlerini etkili kullanmanın okul ikliminin önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.
- Akbaba ve Erdoğan (2014), okul ikliminin oluşmasında, okul yöneticilerinin tutumlarının ve uygulamalarının etkili olduklarını belirlemiş, öğretmenlerin demokratik ve sağlıklı bir okul iklimi ortamını istediklerini, böyle iyi bir okul ikliminin oluşup korunması için gayret gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç yönetim süreçlerinin okul iklimine etkisini ortaya koyan bu araştırma ile rtmektedir.

5.5 neriler

5.5.1 Eğitim ğretim Uygulayıcılarına (Okul Yöneticileri ve öğretmenler) neriler

- 1- Okul yöneticileri, yönetim süreçlerini etkili kullanma konusunda kendilerini geliştirmeli ve bu süreçler hakkında öğretmenlere de bilgiler vermelidir.
- 2- Okul yöneticileri, değişen ve gelişen dünyada, kendilerini yeterli grmeyip hizmet içi eğitim, kurslar, seminerler ile kendilerini geliştirmeye devam etmelidir.
- 3- Okul yöneticileri, hakları, görevleri ve sorumlulukları konularında belirli aralıklarla eğitimler almalıdır.
- 4- Okul yöneticileri, kendilerinin de öğretmenlik mesleğinden geldiklerini unutmadan, empati yaparak görevlerini yapmalıdır.
- 5- Okul yöneticileri, okul iklimini etkileyen faktörleri, vresel özellikleri öğretmenlerin ve öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarını çok iyi kavrayıp bunlara uygun davranışlar geliştirmelidir.
- 6- Öğretmenler, hakları, görevleri ve sorumlulukları konularında, meslek hayatları boyunca belirli periyotlarla seminerlere alınmalıdır.

- 7- Bilgiye erişimin kolaylaştığı, yeniliklerin ve değişimin hızlandığı bu dđnem de đđretmenlerin kendilerini yeterli gđrmeyip hizmet içi eğitim, seminerler, kurslar vb. yollarla kendilerini geliştirmeye devam etmelidir.
- 8- Đđretmenler, yđnetim sđreleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu bilgi ile kendilerini okul yđneticilerinin yerine koyarak, yđneticilere yardımcı olacak davranışlar sergilemelidirler.
- 9- Đđretmenlerin đđrenci, veli ve okul yđneticileri ile ilişkilerinin okul iklimine ne kadar çok etki ettiğini bilerek, bu iklimi olumlu yđnde geliştirecek davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.

5.5.2 Araştırmalara Đneriler

- 1- Bu araştırma, Kocaeli ili dışında, farklı illerde yapılarak, iller arası sonuçlar karşılaştırılabilir.
- 2- Bu araştırma, MEB'e bağlı resmi okullar ile sınırlıdır. Benzer bir çalışma özel ilkokul ve ortaokullarda yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- 3- Araştırmacılar, yđnetim sđreleri ve okul iklimi ile ilgili farklı ۆlekler kullanarak sonuçları karşılaştırabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Açıkalin, A. (1998 a). Kırk yıl önce, kırk yıl sonra. *Milli Eğitim Dergisi*, 137.
- Açıkalin, A. (1998 b). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara.
- Ağdelen, B. ve Ağdelen, Z. (2007). İlköğretim okullarında, yönetim süreçlerinin işleyişine ilişkin öğretmen algılarının analizi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi* 26-54.
- Akat, İ. ve Üner, N. (1993). *İşletme yönetimi*. İzmir: Aydın Yayınevi.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Allen, L. J. (2003). *The relationship between the emotional intelligence competencies of principals in the Kanawha country school system in the west virginia and their teachers perceptions of school climate*. Yüksek Lisans Tezi. West Virginia University.
- Amrit T. ve Shawn G. (2013). *Review of school climate research*. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654313483907>. Erişim Tarihi: 14.10.2018
- Anderson, C. S. (1982). *The search for climate: A review of educational research*. s. 368-420.
- Astor, R. A., Guerra, N. ve Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39, 69-78.
- Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi İstanbul.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, R. (2014). *Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ve etkililiklerine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ayık, A. ve Savaş, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(17), 203-220.

- Balcı, A. (1993). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi İstanbul.
- Balcı, A. (2009 a). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Balcı, A. (2009 b). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. ve Aydın, İ. (2003). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitim yönetimi*. İstanbul.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Başaran, İ. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran İ. (1994). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara.
- Başaran, İ. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. (1999). *Eğitime giriş*. Ankara.
- Başaran, İ. (2000 a). *Eğitim yönetimi, nitelikli okul*. Ankara.
- Başaran, İ. (2000 b). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. ve Çinkır, Ş. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bıyık, E. (2014). *İlkokul ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi (Araklı örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi.
- Biljana, R. N. ve Milos, C. (2012). *School management serbia: Key aspects of its relation to school success. Journal of east european management studies*. <https://www.jstor.org/stable/23281661> Erişim Tarihi: 21.10.2018.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama, yönetim biliminin oluşumu ve eğitime giriş*. Ankara : Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, okulda yönetim süreçleri ve işleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cohen, J. (2007). *Evaluating and improving school climate: Creating a climate for learning independent school magazine*. Erişim Tarihi: 20.01.2018.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* (35), 167-180.

- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (İdil örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi.
- Çelik, V. (1991). *İnsan kaynaklarının yönetimi yaklaşımı ve eğitim yönetimine uygulanması*. Buca Eğitim Fakültesi, İzmir Birinci Eğitim Kongresi Bildirileri. (s. 194). İzmir.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelikkaya, H. (1999). Okul yöneticisinin eğitici ve yönetici özellikleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 11*.
- Çümen, S. (2014). *Okul yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar hakkındaki düşünceleri (Zonguldak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Devine, J. ve Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon, çağdaş ve kültürel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım ve Yayım.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım ve Yayım.
- Ergen, Ü. (2014). *Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri (Trabzon ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Fairman, C. V. (1986). *Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor school counselor*. Akt. Kaplan ve Geoffrey, 1990.
- Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. London: Longmans and Green.
<https://archive.org/details/creativeexperien00foll/page/n15> Erişim Tarihi: 21.10.2018.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate. *Educational Leadership*, (56/1), 22-26.

- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, N. ve Karcioğlu, F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü, aşkale çimento örneği*. İstanbul: Karizma Yayınları.
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklimi algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi* (36), 67-102.
- Gökçen, G. (2014). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Greenberg, E. (2004). *Climates for learning*. San Diego.
- Gül, İ. (2017 a). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Samsun: Ceylan Ofset.
- Gül, İ. (2017 b). Yönetim süreçleri etkiliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences Dergisi*, 14(2), 1370-1387.
- Gülşen, C. ve Gökkyer, N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi (İstanbul ili anadolu yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsel, M. (2003). *Kuramsal ve uygulamalı okul yönetimi*. Eğitim Kitapevi.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenlerden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi* (164).
- Halis, M. ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi, iş güç. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.
- Haller, E. ve Kleine, J.P. (2001). *Using educational research*.
- Halpin, A. ve Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Haynes, N. M. ve Comer, J. P. (1993). The yale school development program process, outcomes and policy implications. *Urban Education*, 12(2), 166- 199.
- Hoşgörür, V. ve Yoncalık, T.M.. (2004). *Bilgi toplumunda eğitim yönetimi: Eğitimde çağdaş yaklaşımlar, bilgi şöleni 2*. Samsun: Birmat Matbaacılık.
- Hoy, W. ve Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the QCDO. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.

- Hoy, W. ve Sweetland, S. R. (2001). School characteristics and educational outcomus: Toward an orgazizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Hoy, W. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W., Tarter, C. and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*.
- Hoy, W., Hoffman, J., Sabo, D. ve Bliss, J. (1996). The organizational climate of middle schools: The development and test of the QCDO-RM. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 41-59.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Jonathan C., Elizabeth M. M., Nicholas M. M. ve Terry, P. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher <https://www.researchgate.net/publication/235420504> Erişim Tarihi: 14.10.2018
- Kalkandelen, H. (1986). *Hedeflere yönelik sevk ve idare*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Yayın Danışmanlık A. Ş.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöz, B. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.
- Kaşıkçı, B. (2015). *Öğretmen ve müdür yardımcıları görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin yönetim becerileri (Sultangazi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. (1986). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, A. (2000). *İlköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevlerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi, kuram ve türkiye'deki uygulamalar*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Keçeci, H. (2012). *Okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımlarının incelenmesi (Uşak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelley, E. (1980). *Improving school climate*.
- Keung, P. (1992). *School climate: A dicipline view*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Hong Kong.

- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* (44), 529-548.
- Kottkamp, R., Mulhern, J. ve Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the QCDO. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31-48.
- Köktürk, Ö. (2011). *İlköğretimde yönetiminin başarısının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurumu, T. D. (2018). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu, Erişim Tarihi.25.03.2018.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. ve Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Küçük, M. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğiticilerin performansına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Beykent Üniversitesi.
- Litwin, G. H. ve Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston.
- Loukas, A., Suzuki, R. ve Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence* 16(3), 491-502.
- Manning, M. L. ve Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSP Bulletin*(80), 41-48.
- McEvoy, A. ve Welker, R. (2009). ANTISOCIAL behavior, Academic failure and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- MEB. (1973). *1739 Sayılı milli eğitim temel kanunu*. 14574 Sayılı, Erişim Tarihi: 04.04.2017.
- MEB. (2013). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Milli eğitim bakanlığı mevzuat bankası. Erişim Tarihi: 22.03.2018.
- Memduhoğlu, H. (2008). Türk eğitim sistemi ve okulların yönetimi ve yöneticilerin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi* (176).
- Memduhoğlu, B. H. ve Yılmaz, K. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Monahan, W., Herbert, G. and Hengst, R. (1982). *Contemporary education asministration*. New York.
- Mucuk, İ. (2000). *Modern işletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.

- Nural, E. (2010). *Okul çevre ilişkileri ve okula toplumsal katılım*. Trabzon: Celepler Matbaacılık .
- Özçelik, N. (2001). *İlköğretim müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar (Kırıkkale örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine etkisine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* (38), 213-214.
- Öztay, F. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Öztürk, B. (2014). *Okul yöneticilerinin stili ve benimsedikleri değerlerin incelenmesi (Kilis örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 7 Aralık Üniversitesi.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği*. Ankara: Todai Yayınevi.
- Polat, S. ve Küçük, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine ilişkin yönetici davranışlarını demokratik olarak algılama düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 437-450.
- Raj M. ve Kishan B. (2015). *The perceptions and experiences of school management teams and teachers of the management of physical resources in public schools*. <http://journals.sagepub.com> Erişim Tarihi: 21.10.2018.
- Robert C. K. (2005). *Relationship between measures of leadership and school climate* <http://www.findarticles.com/p/articles> Erişim Tarihi: 14.10.2018
- Sağlam, A. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Maya Akademi Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Sarıtaş, M. (1991). *İlkokul müdürlerinin etki sürecine ilişkin yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Scherman, V. (2002). *School climate instrument: A pilot study in pretoria and anvirons*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Pretoria.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sucu, Y. (2000). *Yönetim kavramları, kuramları ve süreçleri*. Bolu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Matbaası.

- Summak, M. ve Habib, Ö. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-288.
- Şen, S. (1981). *İşletme yönetimi*, Ankara: Emel Matbaası.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, M. (2003). *İşletme yönetime giriş*. Konya.
- Şimşek, M. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Adım Ofset ve Matbaacılık.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı (Etkili okullar)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Matbaacılık.
- Taylor, D. L. ve Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of Job satisfaction and teachers sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı okul yönetimi*. Ankara. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretimde ve ortaöğretimde okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Theodore R. F. (1994). *Process management as a tool for school administrators*. <https://atauni.summon.serialssolutions.com/> Erişim Tarihi: 21.10.2018
- Tikici, M. (1998). *Örgütsel davranış*. İnönü Üniversitesi İİBF Yönetim ve Organizasyon A.B.D., Yayınlanmamış Ders Notları. Malatya: Fatih Cilt Evi.
- Ting, L. (1992). *The perceptions of school climate in the eyes of teachers and students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hong Kong University.
- Topçuoğlu, Z. (2010). *İlköğretim devlet okullarında okul yönetiminin öğretmen başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosun, K. (1986). *İşletme yönetimi: Genel Esaslar*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2006). *Güncel türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> Erişim tarihi: 04.05.2018
- Türkmen, H. (2005). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınevi.

- Ubbes, V. (2010). School climate: Historical review, instrument development and school assesment. *Journal of Psyhoeducational Assesment*, 28(2), 139-145.
- Uğur, A. (1994). *Yönetim ve işletmecilik bilgileri*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No:8.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The annals of the american academy of political and social science* (567), 88-107.
- Yael F. ve İsaac A.F. (2008). *The pyramid model of school management*. <https://link.springer.com/article/> Erişim Tarihi: 20.10.2018
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yılmaz, K. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

EKLER

EK 1: Anket(Örgütsel İklim Ölçeği) İzin Talebi Yazısı SUAT AYDİN- "ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ"

KULLANIMI İZİN TALEBİ

28.04.2017 (Cum), 09:43

kursadyilmaz@gmail.com

Merhaba Kürşad Hocam. Hayırlı günler.

Ben Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2005 mezunu , Kocaeli Gebze Gazi İ. O. Müdür Yardımcısı Suat AYDİN. İnşallah iyisinizdir.

Hocam 11 yıl sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra sınavla müdür yardımcılığına geçtim. Bununla beraber uzaktan tezsiz yüksek lisans yapmaya başladım. İki dönemin not ortalaması ve ALES puanıyla bunu tezliye çevirdim. Şu anda OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL. Tez konum " Okul Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Becerilerinin Okul İklimi Üzerine Etkisinin İncelenmesi "İbrahim hocam "Okul İklimi" ile ilgili çok değerli bir ölçeğiniz olduğunu söyledi. Ben de sizi bu yüzden rahatsız ediyorum. Okul İklimi konusundaki "Örgütsel İklim Ölçeği" nizi sizin isminizi vererek tez araştırmam da kullanabilir miyim hocam?

Teşekkür ederim hocam. İyi çalışmalar.

Re: SUAT AYDİN- "ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ" KULLANIMI İZİN TALEBİ

Kürşad Yılmaz <kursadyilmaz@gmail.com>

28.04.2017 (Cum), 10:01

Örgütsel İklim Ölcegi.doc

176 KB

İyi çalışmalar.

EK 2: MEB Araştırma Değerlendirme Formu

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Suat AYDIN
Kurumu / Üniversitesi	Orduobuz Mayıs Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Kocaeli
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul ortaokul
Araştırmanın konusu	İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Gözlemlenebilirlik ve Okul Yönetim Süreçlerinin Kullanımına Göre Okul İklimine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var Yok
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uygundur	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:

KOMİSYON

03.11/2017
Komisyon Başkanı
İrfan Zeki ER
Müdür Yardımcısı

03.11/2017
Figen YÜNLÜ

03.11/2017
Murat DOYAROĞLU

EK 3: Valilik Oluru



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/18740611

08/11/2017

Konu: Araştırma İzni
(Suat AYDIN)

VALİLİK MAKAMINA KOCAELİ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Suat AYDIN' in "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Becerilerinin Okul İklimine Etkisi " konulu araştırma çalışmasını İlimiz İlkokul ve Ortaokullarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 17/10/2017 tarih ve 24675 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz İlkokul ve Ortaokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
..../11/2017

Ahmet BÜYÜKÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 4: Anket Ölçekleri

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli öğretmen arkadaşım;

Ben Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Suat AYDIN.

Tez çalışmamda katkılarınıza ihtiyacım var. Bu ölçekte vereceğiniz cevaplar sadece tez çalışmam için kullanılacaktır. Ölçek sorularına doğru ve samimi cevaplar vereceğinize inanıyorum.

Cevaplarınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar.

Suat AYDIN

OMÜ Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1- Cinsiyetiniz:

() Erkek () Kadın

2- Yaş Grubunuz:

() 20-30 () 31-40 () 41 ve üstü

3- Okul Türünüz:

() İlkokul () Ortaokul

4- Branşınız:

() Sınıf öğretmeni () Alan öğretmeni

5- Mesleki Kıdeminiz:

() 10 yıldan az () 11-20 yıl arası () 20 yıldan fazla

YÖNETİM SÜREÇLERİ ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Çok katılıyorum
	1	2	3	4	5
Benim yöneticim;					
1. Karar alırken diğer yönetim süreçlerinden (planlama, örgütleme, iletişim vb.) yararlanır.					
2. Karar verirken öğretmenleri karar sürecine katar.					
3. Aldığı kararlar okuldaki problemlerin çözümüne katkı sağlar.					
4. Karar alırken “kamu yararı” kavramını dikkate alır.					
5. Karar alırken akılcı ve mantıklı karar alma basamaklarını izler.					
6. Planlama yaparken okulun vizyon ve misyonunu göz önünde bulundurur.					
7. Planlama sırasında okulu etkileyen insan ve madde kaynaklarını dikkate					
8. Planlama sırasında, okulun stratejik hedeflerini dikkate alır.					
9. Okul çalışanlarının planlama sürecine katılmalarına olanak sağlar					
10. Planlama sürecini okulun misyonuna uygun uzun, orta ve kısa süreli planlar hazırlar.					
11. Okuldaki işlerin dağıtımında kişilerin yeteneklerini dikkate alır.					
12. Okulda yapılacak işleri uygun bir şekilde bölüm ve birimlere ayırır.					
13. Herkesin görev ve sorumluluklarını açık bir şekilde kendilerine bildirir.					
14. Okulda koordinasyonu sağlamaya yönelik bir ortam oluşturur.					
15. Okulda yetki ve sorumlulukların dağılımını etkili kılacak bir hiyerarşi					
16. Okulda iyi bir iletişim ortamı oluşturur.					
17. Her türlü iletişim aracından etkili olarak yararlanır (mail, telefon).					
18. Kişilerarası iletişim (informal) kanallarını da etkili olarak kullanır.					
19. Okul ve çevresi arasında etkili bir iletişim kurar.					
20. İletişim engelleri ve iletişimin etkililiği konusunda yeterlidir.					
21. İş gören anlayışını değiştirme ve geliştirmede hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanır.					
22. Okul çalışanlarının kurumsal ihtiyaçları yanında bireysel ihtiyaçlarını da dikkate alır.					
23. Okul çalışanlarına “bu okul hepimizin” duygusunu aşılar.					
24. İş görenleri işe yönlendirirken formal yetkiden ziyade etki gücünü kullanır.					
25. İnsanları yönlendirirken uzmanlık bilgi ve becerilerini kullanır.					
26. Madde ve insan kaynaklarını okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde organize eder.					
27. Okul çalışanları arasında işbirliğini artırıcı önlemler alır.					
28. Okuldaki yapılacak işler için yazılı program ve prosedürleri uygular.					
29. Okulda çıkabilecek çatışmaları kuruma zarar vermeden yönetir.					
30. Farklı uzmanlık alanlarını okulun amaçları etrafında birleştirir.					
31. İş görenlerin başarısını değerlendirmede kabul edilebilir ölçütler kullanır.					
32. Değerlendirme eylemine geçmeden önce öğretmenlerle ön-görüşme yapar					
33. Denetleme ve değerlendirme bir süreç olarak görür					
34. Değerlendirmede ortaya çıkan eksikliklerin giderilip giderilmediğini takip					
35. Denetim sonunda öğretmenleri yapılanların daha iyisini yapmaya teşvik eder.					

ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağımız işaretlemelede göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

	Ölçek			
	1	2	3	4
	1. Nadiren olur			
	2. Bazen olur			
	3. Genellikle olur			
	4. Çok sık olur			

Bu okulda

	1	2	3	4	
1 Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2 Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3 Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4 Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5 Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6 Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7 Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8 Okul müdürünü anlamak kolaydır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9 Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10 Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11 Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12 Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13 Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14 Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15 Okul müdürü, otokratiktir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16 Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17 Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18 Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19 Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yükür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20 Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21 Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22 Öğretmeler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23 Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24 Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25 Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26 Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27 Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırırlar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28 Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29 Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30 Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31 Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32 Öğretmenler birbirlerine destek olurlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33 Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34 Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıyla kolay kabul görürler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35 Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36 Yapılan toplantılar yararsızdır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37 Çoğunluğa muhalfet eden, azınlık bir grup her zaman olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38 Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39 Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39

1-9. maddeler : Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü
 10-16. maddeler : Emredici Müdür Davranışı Faktörü
 17-21. maddeler : Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü

22-28. maddeler : Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü
 29-35. Maddeler : İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü
 36.-39. Maddeler : Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

TERS MADDELER: 20, 30

EK 5: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Suat AYDİN
Doğum Yeri ve Tarihi : Kartal – 12.06.1981
Medeni Hali : Evli (2 çocuk babası)

Eğitim Bilgileri:

İlkokul

(1988-1993) : Aşıroğlu İ. O. Darıca- KOCAELİ

Ortaokul

(1993-1994) : Servet Çambol O. O. (Orta 1) Darıca-KOCAELİ

(1994-1995) : Gebze İmam Hatip O. O. (Orta 2 -3) Gebze-
KOCAELİ

Lise

(1995-1998) : Gebze İmam Hatip Lisesi (Lise 1-2-3) Gebze-
KOCAELİ

(1998-1999) : Kocaeli Açıköğretim Lisesi (Lise 4) İzmit-
KOCAELİ

Lisans

(2001-2002) : Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü (1. Yarıyıl)

(2002-2005) : Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans

(03.02.2016-25.01.2017) : Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü (UÖ) Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması
ve Ekonomisi Tezsiz Y.L

(25.01.2017- Devam ediyor.) : Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Y.L.

İş Deneyimi- Çalıştığı Kurum Bilgileri:

06/09/2005 – 17/06/2015 : Kirazpınar İ. O. Sınıf Öğretmeni
Gebze-KOCAELİ
17/06/2015 – 30/09/2016 : Ülkem İ. O. Sınıf Öğretmeni Gebze-KOCAELİ
30/09/2016 – 15/06/2017 : Gazi İ. O. Müdür Yardımcısı Gebze-KOCAELİ
30/06/2017 – Devam Ediyor. : Gazi İ. O. (Okulun Yeni Adı: Şehit İlker Ağçay
İ. O.) Sınıf Öğretmeni Gebze-KOCAELİ

İletişim Bilgileri:

Adres : Mevlana Mah. Muammer Aksoy Cad. 863 Sokak
No: 31 Daire: 2 Gebze-KOCAELİ
Ev Telefonu : 0 262 642 83 99
Cep Telefonu : 0 505 516 19 06
E mail : suataydin81@hotmail.com