



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

**ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK  
YETERLİKLERİ İLE  
OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(MARDİN-VAN-BİTLİS ÖRNEĞİ)**

Ahmet Cemil KARADAĞ

Yüksek Lisans Tezi

Van-2015

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK YETERLİKLERİ İLE  
OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(MARDİN-VAN-BİTLİS ÖRNEĞİ)

Ahmet Cemil KARADAĞ

Danışman  
Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

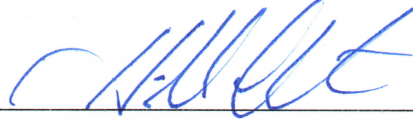
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

Yüksek Lisans Tezi

Van-2015

## KABUL VE ONAY

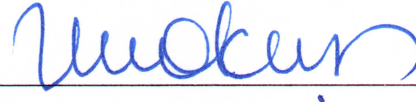
Ahmet Cemil KARADAĞ tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlülük Yeterlikleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 25.06.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU (Danışman)



Prof. Dr. Halil IŞIK



Yrd. Doç. Dr. Veysel OKÇU

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN

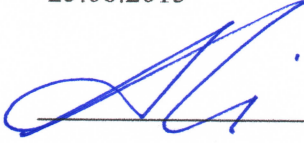
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 1. Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

25.06.2015



---

Ahmet Cemil KARADAĞ

## TEŞEKKÜR

Burada öncelikle lisansüstü eğitime başladığım ilk günden itibaren benden desteğini ve güvenini esirgemeyen, üretkenliği ve çalışma disiplinini örnek aldığım değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOğLU'na, çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN'a, mütevazı kişiliğini örnek aldığım Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya ve ve Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYA'ya, lisansüstü öğrenimim boyunca ders aldığım bölüm hocalarıma, jüri üyeleri Prof Dr. Halil IŞIK ve Yrd.Doç.Dr. Veysel OKÇU'ya teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca bu uzun soluklu tezin hazırlanma sürecine büyük bir sabırla bana destek veren eşim Nuriye KARADAğ'a, kendileriyle ilgilenmek yerine, tezin başında vakit geçiren bir babayı affetmeleri temennisiyle çocuklarım Ömer Bera, Ayşe Narin ve Meryem Erva'ya, tezin imla kontrollerini yapan arkadaşlarım Ferzende DAMAR ve Murat GÜLTEKİN'e ve en önemlisi de değerli anne babama içten duygularıyla teşekkür ederim.

Ahmet Cemil KARADAğ

Van, Haziran–2015

## ÖZET

KARADAĞ, Ahmet Cemil. *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlülük Yeterlikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2015

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin görüşlerine göre Mardin, Van ve Bitlis il merkezi belediye sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin çok kültürlülük yeterliklerinin ve okul ikliminin ne düzeyde olduğu; yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ile okulların iklimi arasındaki ilişkiyi betimlemek bunu etkileyen değişkenleri tespit etmektir.

Bu amaçla 2010-2011 eğitim öğretim yılında Mardin, Van ve Bitlis il merkezi belediye sınırları içerisinde görev yapan 62 yönetici ve 754 öğretmenden ölçme aracıyla veri toplanmıştır.

Araştırmanın verileri betimsel (tanımlayıcı) istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma), parametrik fark analizleri (t-testi, Anova) ve Pearson korelasyon analizleri ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin yöneticiler hakkında pozitif düşündükleri, yöneticilerin kendi çok kültürlülük yeterlikleri hakkında öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri, küçük okullarda çalışanların okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri hakkında daha olumlu görüş bildirdikleri, Mardin'deki katılımcıların okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin her iki ilden daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine üst düzeyde sahip oldukları, ilköğretim okullarında da orta düzeyde olumlu bir örgüt iklimi olduğu, sonucuna varılmıştır. Araştırmada yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimini etkileyen

yönetici davranışları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimini etkileyen öğretmen davranışları arasında ise çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Çok kültürlü yeterliklerin, okul iklimini belirleyen olumlu yönetici ve öğretmen davranışlarıyla pozitif yönlü, olumsuz yönetici ve öğretmen davranışlarıyla negatif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu anlaşılmıştır. Ancak, okul iklimine ait olumsuz bir yönetici davranışı olmasına rağmen yakından kontrol davranışı ile çok kültürlü yeterlikler arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Alt boyutlar açısından bakıldığında okul müdürlerinin işe dönüklük özelliği ile kültürel empati, açık fikirlilik ve sosyal girişimcilik özellikleri arasında kuvvetli bir ilişki olduğu; duygusal istikrar ve esneklik özellikleri ile iklime ilişkin boyutlar arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Örgüt, kültür, çok kültürlülük, örgüt iklimi, okul müdürleri.

## ABSTRACT

KARADAĞ, Ahmet Cemil. *The Survey of Relation Between The School Climate And The School Administration's Multiculturalism Competence From The View Point of Teachers*, Master Thesis, Van, 2015

The primary purpose of the present study is to identify the degree of multicultural competence of the school administrators and the extent of efficiency of the school climates in Mardin, Van and Bitlis provinces in the perception of school teachers, to depict the correlation between the multicultural competence of school administrators and the school climate and to determine the variables that effect this correlation.

For the present purpose, throughout the 2010-2011 educational year, 62 administrators and 754 teachers were used as subjects during the data collection period in Mardin, Van and Bitlis with the help of a measuring tool.

Related data elicited from the research was resolved by descriptive statistics(frequence, percentage, arithmetic mean, standard deviation), parametric gap analysis(t-test, Anova) and Pearson correlation analysis.

When we look at the results of the research; it has been observed that class teachers has a positive attitude towards administrators, that school administrators have a more positive attitude towards their own multicultural competence than teachers, and that participants in Mardin province have a more positive attitude towards multicultural competence compared to those in other two provinces.

It has been revealed that administrators' multicultural competence was exhibited positively at a high level and there is a positive organization climate at a medium level in prmiary schools. The research revealed that there is a medium correlation between administrators' multicultural competence and



administrators' behaviors which influence the school climate, and that there is a low correlation between administrators' multicultural competence and teachers' behaviors which effect the school climate.

Multicultural competence has a positive impact on administrators' and teacher's negative behaviours. But; although close control behaviour is a negative behaviour which effects the school climate, a positive correlation has been observed between multicultural competence and close control behaviour.

By way of conclusion, it has been demonstrated that, when it is looked from the perspective of sub-dimensions, there is a strong correlation between school managers' thrust and cultural empathy, open mindedness and social initiative, and there is a low correlation between emotional stability, flexibility and the dimension about the climate.

**Key words:** organization, culture, multiculturalism, organization climate, school managers.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	I
BİLDİRİM .....	II
TEŞEKKÜR.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT .....	VI
TABLolar DİZİNİ .....	X
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	XII
SUNUŞ.....	XIV
1.BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1.Problem .....	1
1.2.Amaç .....	11
1.3.Önem .....	12
1.4.Sınırlılıklar .....	13
2.BÖLÜM.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	15
2.1.Çok Kültürlülük .....	15
2.1.1.Türkiye’de Çok Kültürlülük.....	22
2.1.2.Çok Kültürlü Toplumda Yönetim .....	27
2.1.3.Çok Kültürlü Yeterlikler .....	30
2.1.3.1.Kültürel Empati (Cultural Empathy).....	31
2.1.3.2.Açık Fikirlilik (Openmindedness).....	31
2.1.3.3.Sosyal Girişimcilik (Social Initiative) .....	32
2.1.3.4.Duygusal İstikrar (Emotional Stability).....	34
2.1.3.5.Esneklik (Flexibility) .....	35
2.2.Örgüt İklimi .....	37
2.2.1.Örgütsel İklimin Boyutları .....	41
2.2.2.Örgütsel İklim Türleri .....	44
2.2.2.1.Açık İklim.....	45
2.2.2.2.Bağımsız İklim.....	46
2.2.2.3.Kontrollü İklim .....	46

2.2.2.4.Samimi İklim.....	47
2.2.2.5.Babacan İklim .....	47
2.2.2.6.Kapalı İklim.....	48
<b>2.2.3.Örgüt İklimiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....</b>	<b>49</b>
<b>2.2.4.Örgüt İklimiyle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....</b>	<b>52</b>
<b>3.BÖLÜM.....</b>	<b>58</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1.Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2.Evren ve Örneklem .....</b>	<b>58</b>
<b>3.3.Veri Toplama Araçları.....</b>	<b>60</b>
3.3.1.Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği (MPQ-ÇKÖ).....	60
3.3.1.1.ÇKÖ’ nün Dilsel Eşdeğerliği .....	60
3.3.1.2.ÇKÖ’nün Geçerlilik ve Güvenirliği .....	62
3.3.2.Örgüt İklimi Ölçeği (OCDQ) .....	69
<b>3.4.Verilerin Toplanması .....</b>	<b>71</b>
<b>3.5.Verilerin Çözümlemesi .....</b>	<b>72</b>
<b>4.BÖLÜM.....</b>	<b>75</b>
<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular .....</b>	<b>75</b>
<b>4.2.Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....</b>	<b>82</b>
4.2.1.Çok Kültürlülük Boyutlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	82
4.2.2.Kişisel Değişkenler Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular .....	84
4.2.2.1.Cinsiyet Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular .....	85
4.2.2.2.Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	85
4.2.2.3.Branş Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular .....	86
4.2.2.4.Unvan Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular .....	87

4.2.2.5.Kıdem Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular .....	88
4.2.2.6.Okul Büyüklüğü Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	89
4.2.2.7.Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimi Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	90
4.2.2.8.Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Bölge Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular .....	91
4.2.2.9.Kendini Tanımlama Biçimi Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	92
4.2.2.10.Görev Yapılan İl Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	93
4.2.2.11.Yurtdışı Deneyimi Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	94
<b>4.3.Örgüt İklimine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>96</b>
4.3.1.Öğretmen ve Yönetici Grubu Davranışlarına İlişkin Bulgular .....	96
4.3.2.Kişisel Değişkenlere Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular .....	98
4.3.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular.....	98
4.3.2.2.Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular .....	100
4.3.2.3.Branş Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular .....	103
4.3.2.4.Unvan Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular .....	105
4.3.2.5.Kıdem Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular .....	108
4.3.2.6.Görev Yapılan İllere Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular.....	111
<b>4.4.Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlük Yeterlikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....</b>	<b>114</b>
<b>5.BÖLÜM.....</b>	<b>123</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>123</b>
<b>5.1.Sonuçlar.....</b>	<b>123</b>
5.1.1.Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar .....	123
5.1.2.Örgüt İklimine İlişkin Sonuçlar.....	124

5.1.3.Çok Kültürlülük Yeterlikleri İle Örgüt İkliminin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar .....	126
<b>5.2.Öneriler .....</b>	<b>128</b>
5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	128
5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler .....	129
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>130</b>
<b>EK 1. Van-Mardin ve Bitlis İllerinde Örneklem Alınan Okulların Listesi. ....</b>	<b>150</b>
<b>EK 2. ÇKÖ' nün Toplam Ölçek Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları.....</b>	<b>152</b>
<b>EK 3. Ölçek Uygulama İzin Yazısı .....</b>	<b>154</b>
<b>EK 4. Türk Dil Kurumu Yazısı.....</b>	<b>155</b>
<b>EK 5. Ölçek Formu .....</b>	<b>156</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Evren ve örneklem büyüklükleri tablosu .....	59
Tablo 2. Maddelerin dil eşdeğerliğinden aldığı puanlar .....	61
Tablo 3. KMO ve Bartlett's testi değerleri .....	64
Tablo 4. Açıklanan toplam varyans miktarları.....	65
Tablo 5. Faktör analizi sonrası dönüştürülmüş bileşenler matrisi.....	67
Tablo 6. Çok kültürlü yeterlik testi boyutları.....	69
Tablo 7. Örgütsel iklim boyutları ve madde numaraları .....	71
Tablo 8. Çok kültürlülük yeterlikleri ve örgüt iklimi ile ilgili puanların değerlendirilme aralıkları .....	73
Tablo 9. Korelasyon hesaplamalarında kullanılacak ilişki düzeyleri “r” .....	74
Tablo 10. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgileri .....	76
Tablo 11. Okul müdürlerinin çok kültürlülük boyutlarına göre aritmetik ortalama değerleri.....	82
Tablo 12. Katılımcı görüşlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonuçları .....	85
Tablo 13. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları .....	86
Tablo 14. Katılımcı görüşlerinin branş değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonuçları. 86	
Tablo 15. Katılımcı görüşlerinin unvan değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonuçları. ....	87
Tablo 16. Kıdem değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi.....	88
Tablo 17. Okul büyüklüğü değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi .....	89
Tablo 18. Yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi.....	90
Tablo 19. Yaşamının çoğunu geçirdiği bölge değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığına yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi .....	91
Tablo 20. Kendini tanımlama biçimi değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi .....	92
Tablo 21. İl değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi .....	93

Tablo 22. Katılımcı görüşlerinin yurtdışı deneyimi değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonuçları .....	94
Tablo 23. Öğretmen ve yönetici grubu davranışlarının boyutlarına göre aritmetik ortalama değerleri.....	96
Tablo 24. Cinsiyet değişkenine göre katılımcı görüşlerine ilişkin t-testi sonuçları...	98
Tablo 25. Katılımcıların öğrenim düzeyi değişkenine ait Anova testi.....	101
Tablo 26. Branş değişkenine göre katılımcı görüşlerine ilişkin t-testi sonuçları.....	104
Tablo 27. Unvan değişkenine göre katılımcı görüşlerine ilişkin t-testi sonuçları....	105
Tablo 28. Katılımcı görüşlerinin kıdem değişkenine göre Anova testi sonuçları....	108
Tablo 29. İl değişkenine göre katılımcı görüşlerine ilişkin Anova testi sonuçları...	111
Tablo 30. Okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile örgüt iklimi arasındaki korelasyon .....	114

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. ÇKÖ'nün yapı geçerliği uygulamasında elde edilen verilere ait faktör çizgi grafiği .....	66
---	----



## SUNUŞ

Bir lke, bireylere aidiyet duygusunu aşıladığı, mensupları tarafından benimsendiği ve böylece birlikteliğini sağlayabildiği lde varlığını sürdürebilir. Bireylerin rgt veya devleti benimsemeleri ve onların hedeflerini kendi hedefleri olarak ortaya koyabilmeleri için, öncelikle devlet, bireyleri bütün özellikleri ile benimsemelidir. Bu da birey veya grupların sahip olduğu farklı özellikleri bilmek, onlara göre politikalar geliştirmek ve bu farklılıkları değerlendirmekle mümkündür.

Toplumun küçük ölçekli birer birimi olan örgütler de pek çok yönüyle benzer özelliklere sahiptir. Örgütler bünyesinde barındırdığı bireylerin farklı özelliklerini bilir, benimser ve onları işe koşarsa varlıklarını sürdürebilir ve amaçlarına daha kolay ulaşabilirler. Eğitim rgtleri de; girdileri, ıktıları ve iş görenleri insan olduğu için, her yönüyle insanlara dayalı olarak varlığını sürdürür. Öyle ise devletler ve diğer örgütlenmeler için geçerli olan bu koşullar eğitim örgütleri için de geçerli olmalıdır. Bu perspektiften bakıldığında çok kültürlü yapıya sahip olduğu bilinen toplumların örgütlerinin de çok kültürlü olduğunu kabul etmek gerekir.

Çok kültürlü özellikler taşıdığı belirlenen ya da bilinen örgüt ve kurumların yöneticilerinin de çok kültürlü özellikler taşıması örgütün performansını artıracaktır. Çünkü örgütün yapısıyla uyumlu özellikler taşıyan yönetici ve çalışanlar, örgütün işleyişine olumlu katkılar sunmaktadır. Bu katkıyı anlamanın en iyi yollarından birisi de söz konusu özelliklerin o örgütün iklimi ile ilişkisini ölçmektir. Çünkü örgütün iklimine ilişkin sonuçlar, dolaylı olarak örgütün performansı, çalışanlarının iş doyumunu, aidiyet duyguları ve başarısı hakkında önemli bilgiler verir.

Bu alışma Türkiye'nin çok kültürlü yapıya sahip olduğu savından hareketle ülkenin en önemli ve en büyük örgütlenmelerinden biri olan Milli Eğitim'de okulların yöneticilerinin çok kültürlülük özellikleri taşıyıp taşımadığı ve bu özelliklerin okulun iklimini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanıştır.

Bu alışma amacına ulaşmak için Bitlis Van ve Mardin illerindeki merkez ilköğretim okullarından örneklem alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak

çok kültürlü yeterlik ölçeği (ÇKÖ) ve okul iklimini betimleme ölçeği (OCDQ) uygulanmıştır. Çalışma kapsamında önce araştırmanın problemi ve amaçları tanımlanmış, ikinci bölümde kavramsal çerçeve ortaya konmuş üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi belirtilmiş, dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ve bunlara ilişkin yorumlar ortaya konmuş, beşinci bölümde de araştırmanın sonuçları ve önerileri sıralanmıştır.

Ahmet Cemil KARADAĞ

Van, Haziran–2015

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan temel kavramlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem

Cinsiyet farkı, etnik farklılıklar inanç farklılıkları ve kültürel farklılıklar hemen hemen her toplumda göze çarpan ana farklılıklar olarak göze çarpmaktadır. Bu pencereden bakıldığı zaman tamamen homojen bir toplumdan (Kymlicka, 1998; Parekh, 2002) ve dolayısıyla homojen örgütlerden söz etmek çok zordur. Doytcheva (2009) yukarıdaki özellikler itibarıyla toplumların her zaman kültürel çeşitlilik arz ettiğini ve neredeyse tüm toplumların çok kültürlü bir yapıya sahip olduklarını ifade etmektedir.

Kymlicka (1998), hemen her ülkede, kendine özgü yaşam biçimi, alışkanlıkları ve değer yargıları olan, farklı ve özgün topluluklar olduğunu ifade etmektedir. Türkiye'nin demografik yapısına baktığımız zaman da %8 oranında dilsel, %22 oranında etnik, %1 oranında din, %20 oranında mezhepsel farklılık olduğunu görüyoruz (TÜİK, 1960; Ağırdir, 2008; Konda, 2006). Bunlar gibi yapılan birçok araştırma verileri göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Coşkun, 1997; Erdoğan, 2014; TÜİK, 2010; DEK, 2004).

Toplumun bir parçası olan örgütler de toplumun genel yapısıyla benzerlik göstermektedir. Örgütler, bireylerin sahip olduğu fiziksel, biyolojik ve psikolojik sınırlılıkları ortadan kaldırarak, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremedikleri amaç ya da hedeflere ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır (Mercan, 2007). Bu durumda toplumsal yapı itibarıyla pek çok farklılığı barındıran ve geçmişten günümüze değin çok kültürlü bir yapıya sahip olan Türkiye'nin örgütlerinde de bu farklılıkların var olduğunu kabul etmek ve bu farklılığa dayalı örgüt politikaları geliştirmek gerekir.

Bursalıoğlu (2000), örgütleri üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak kabul etmektedir. Örgütü oluşturan bu koalisyon birey ile örgütün birbirlerinden karşılıklı beklentileri karşılandığı sürece varlığını devam ettirir.

Örgüt ile üyelerinin birbirlerinden beklentileri herhangi bir şekilde uyum gösterdiğinde ya da dengelendiğinde, birey örgütün amaçlarına hizmet edecektir. Örgüt ise bireyi bir üye olarak kabul ederek, bireysel katkısının karşılığını verecektir. (Dağlı, 1996). Örgüt içerisinde yer almaktan memnun olan üyelerin örgüte bağlılığı daha uzun süre devam eder. Bu memnuniyetin sonucu olarak örgüt, varlığını hedeflediği şekilde sürdürebilmektedir (Bayram, 2005). Örgüt aidiyeti ve bağlılığı yüksek olan örgüt mensupları, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere ulaşmada ekstra çaba sarf etmektedirler. Bu ilave çaba, örgütün başarısının artmasına katkıda bulunur (Allen & Meyer , 1990; Becker, 1992).

Çalışanların performansı örgütün en önemli kaynağıdır. Bu nedenle çalışanların verimi, işletmelerin başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Akt:Akşit, 2010). Bu yüzden örgütler, kendi üyelerinin gereksinmelerini karşılayacak bir iklim yaratmak ve bunu sürdürmek zorundadır (Ertekin, 1978). Çünkü araştırmalar örgüt ikliminin güdüleme, verimlilik ve iş doyumunun yanı sıra, örgütün özelliklerine göre, elde ettiği çıktılara ve yapılan faaliyetlere büyük etkileri olduğunu kanıtlamıştır. Nitekim Doğan (2009), yaptığı araştırma sonucunda, örgüt iklimi ile iş tatmini arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kovalski ve Ulrich de örgüt ikliminin, insanların örgütsel yapıya ilişkin bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıttığını ifade etmektedir (Akt: Tahaoğlu, 2007).

Hoy ve Clover'e (1986,) göre; iklim, örgütün performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü iklim, bireylerin motivasyonunu etkiler. Ertekin (1978) ise örgütsel iklimin; bir örgütte çalışan insanların örgüt amaçlarını benimsemeleri, değer yargılarını kabul etmeleri, inanç ve normlara uygun ilişkilerde bulunmaları ve beklenen davranışları göstermelerinde önemli rol oynadığını ifade etmektedir (Akt: Baykal, 2007).

Ayrıca olumsuz bir örgüt iklimi, örgüt üyelerinin duyguları ve çalışma verimini de olumsuz yönde etkiler. Nitekim Ertekin'e göre (1993) örgütlerde ortaya çıkan stres,

çevresel koşullar ve örgüt içi gruplaşmaların yanı sıra örgütün yarattığı iklime bağlı olarak ortaya çıkar.

Yukarıdaki veriler örgüt ikliminin hem olumlu hem de olumsuz anlamda örgüte büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ise örgütler, çalışma ortamlarının ve örgütlerinin kişiliği olan iklimlerini inceleyerek ne ölçüde etkin olduklarını ve hangi öğelerinde değişiklik yapılması gerektiğini belirlemelidir. Scala'ya göre örgüt iklimini ölçmek, örgüt içindeki hastalığı teşhis etmenin yanı sıra örgütü geliştirmek, daha da iyileştirmek, örgütü açık hale getirmek için mevcut durumu teşhis etmeye yardımcı olur (Akt: Çetinkanat, 2000).

İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı örgütler, daha çok eğitim örgütleridir. Çünkü eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insanlardır. Bu nedenle eğitim örgütlerinin hem yapı hem de havasında, kişiler arası ilişkilerin rolü büyüktür. Okuldaki örgüt üyeleri arasındaki ilişkiler, biçimsellikten uzak, doğal niteliğe sahip bir ilişkidir (Açıkalm, 1997). Bu bakımdan informel iletişimin gerçekleştiği okul ortamlarında grubun birey üzerindeki etkisi, formel bir havadakinden daha güçlüdür. Kurumda ilişkiler resmi bir hal aldığı zaman birey, eskiden koşulsuz kabul ettiği talimatları, kuşku ile karşılama veya hiç kabul etmeme eğilimini gösterir (Öner, 2007).

Hirase'ye göre (2000), iletişim şeklinin yanı sıra öğretmenler arası ve öğretmen-yönetici arasındaki ilişkiler de direkt olarak motivasyonu etkiler ve birey davranışlarını şekillendirir. Kısaca okul iklimine ait tüm değişkenler okulda öğretme ve öğrenmeyi de doğrudan etkiler. Zaten gergin ve mutsuz öğretmen ve öğrenciler ne öğretebilir ne de öğrenebilirler (Akt: Ekşi, 2006).

Peyne ve Mansfield'e göre yönetim açısından okulun örgütsel ikliminin belirlenmesi (Akt: Peker, 1993), örgütle birey arasındaki etkileşimin anlaşılmasına yardımcı olur. Örgüt ikliminin belirlenmesi sonucunda örgütteki insan davranışları çok yönlü olarak incelenebildiği gibi, bireysel gereksinimler ile örgüt beklentileri arasında dengenin kurulmasına yardımcı olur. Böylece en uygun örgütsel iklimin oluşturulması için yönetici ve yönetilen davranışlarının nasıl olması gerektiği konusuna ışık tutar.

Birey ve örgüt arasındaki uyum ve memnuniyet örgütün devamına ve iklimine büyük oranda katkı sağladığına göre bu uyumu maksimize etme ve sürdürme görevinin kime ait olduğu sorusu ortaya çıkar. Bu noktada Hicks (1979) bireylerin ihtiyaç ve beklentileri ile örgütün çıkarlarını bir noktada birleştirerek onlar arasında uyum sağlanması görevinin yönetim organına ait olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Alıç'da (1995) uyum ve birlik duygusunu pekiştirebilen yöneticilerin doyum verici bir örgütsel iklim yaratabildiğini, böyle bir örgütsel iklimin de örgütün amaçlarının daha etkili olarak gerçekleşmesini sağlayabildiğini ifade etmektedir.

Araştırmalar, yöneticilerin öğretmenlerle ilişkilerinin, iyi bir iklim yaratma konusunda önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Baykal, 2007). Bu bilgiler ışığında etkili ve başarılı bir okul ortamının meydana gelmesinde etkili bir okul müdürünün katkılarının yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır (Gürbüz, Erdem, & Yıldırım, 2013). Çünkü okul müdürü, okulun her türlü örgütsel ve yönetsel sorumluluklarıyla yükümlüdür. Okul müdürünün örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde birçok etkenin yanında en önemli etkenlerden biri de örgüt iklimidir (Baykal, 2007)

Hoy ve Miskel'e (2001) göre okul iklimi, resmî örgütten, resmî olmayan örgütten, örgütü oluşturan bireylerin kişiliklerinden ve örgütteki liderlikten etkilenir. Hoy ve Clover'a (1986) göre; okulun iklimini etkileyen en önemli kişi okul müdürüdür. Çünkü resmî örgütün kontrolünden sorumlu kişi ve resmî olmayan örgüt yapısındaki kural ve davranışları da liderliğiyle etkileyen kişi odur (Akt: Ekşi, 2006). Sonuç olarak iyi bir okul ikliminin oluşturulması ve böylece örgüt üyelerinin güdülenmesi için en büyük sorumluluk okulun yöneticisine düşmektedir (Tahaoğlu, 2007; Gürbüz, Erdem, & Yıldırım, 2013).

İnsanlar arasındaki kişisel farklar ve insan davranışlarının karmaşıklığından dolayı, herkes için geçerli güdüleme esasları ortaya koymak güçtür. Bununla birlikte, örgütlerde güdülemeyi sağlayan genel geçer bazı faktörler üzerinde geniş ölçüde fikir birliği vardır. Sosyal statü ve saygınlık, ilerleme fırsatı, yapılmaya değer bir iş sahibi olma, kişisel güç ve etki sahibi olma gibi faktörler örgüt üyelerini güdüleyen faktörlerden birkaçı olarak göze çarpmaktadır (Newman, 1985). Bu faktörlerin çoğu

yerel yöneticilerin değiştirebileceği faktörler değildir. Bunlar daha çok örgütlerin toplum içerisindeki konumu ile ilgilidir ve bunlarda değişiklik yapmak için daha ulusal düzeyde girişimler olmalıdır. Çünkü bu değişkenler daha çok örgütün yapısı, toplumdaki konumu ve genel işlevleri gibi özelliklerle ilgilidir.

Bu noktada okul örgütünün mevcut yapı ve statüsüne bağlı olarak eğitim örgütlerini yöneten taşradaki eğitim yöneticilerinin iyi bir iklim oluşturarak öğretmenleri güdülemek için ne yapabilecekleri ve hangi unsurlardan yararlanabilecekleri sorusu gündeme gelmektedir.

Akar (2006) yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine olumlu katkı yaptığı tespitini yaparken, Bucak (2002) olumsuz yönetim boyutunun, örgüt iklimi açısından akademisyenlerin etkili ve verimli çalışmalarını engelleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Çağdaş yönetim kuramcıları, insan ilişkileri konusunda bilgi ve beceri sahibi olan yöneticilerin başarılı olduklarını ve eğitim kurumunda verimi arttırdıklarını, dolayısıyla örgütsel amaca daha kolay ulaşıldığını ortaya koymaktadır (Baykal, 2007). Diğer yandan kuramcılar, kendini örgütün bir parçası gibi görememe, değişememe ve başkalarına karşı duyarsızlık gibi birtakım eksikliklerin ise yetenekli yöneticileri bile etkisiz hale getirebildiğini (Noe, 1999) kabul etmektedirler. Yönetim-örgüt ilişkisi okul bağlamında ele alındığında okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışlarının küçümsenmeyecek etkileri olduğu görülmektedir. Buna göre yönetici uygulamaları; öğrenci, öğretmen, diğer personel ve hatta öğrenci velileri üzerinde dahi etkili olabilmektedir (Töremen & Kolay, 2003).

Açıklamalar ışığında eğitim kurumu yöneticisinin önemli bir etkinlik alanı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada acaba eğitim kurumu yöneticisi, eğitim örgütünü etkili işletebilmek, geliştirebilmek ve yenileştirebilmek için, hangi yeterliklere sahip olmalıdır? sorusu gündeme gelmektedir.

Bursalıoğlu "eğitim yöneticisinin yeterlikleri" konusunda yaptığı araştırmada, eğitim yöneticilerinin yeterlik alanlarından birisini örgütsel iklim olarak ele almıştır.

Bursalıoğlu, okulda olumlu bir iklim oluşturmak için ise, yöneticiden beklenen davranışları aşağıdaki gibi belirtmiştir (Bursalıoğlu, 1982):

1. Okulun amaçları ile ğretmen, ğrenci ve diğer personel gereksinimleri arasında denge kurabilme,
2. Ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltecek biçimde uygulayabilme,
3. Yetkiden önce, etki yollarını deneyebilme,
4. Öğretmen, ğrenci ve diğer personelin emek ve bağlılığına karşılık, örgütün güvenlik ve koruma olanaklarını sağlayabilme,
5. Ortak kararların uygulanmasına örnek olabilme.

Eğitim ve okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edildiği ülkelerde, bu konuda birtakım yeterlikler belirlenmiş ve bu yeterliklere sahip olanlar yönetici olarak atanmıştır. Türkiye’de okul yöneticilerinin yeterlik alanlarının belirlenmesi konusunda birtakım çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, okul yöneticiliği ayrı bir meslek olarak ele alınamadığı için uygulamaya aktarılamamıştır (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz, & Karaköse, 2012). Ülkemizde okulları yönetmek için yönetim kabiliyetine sahip kişiler alana ilişkin eğitimden geçirilerek yetiştirilmemektedir. Bunun yerine sadece öğretmenler arasından mevzuat, genel kültür ve bazı yönetim bilgilerine sahip olma noktasında bir elemeye tabi tutularak görevlendirme yapılmaktadır.

Nitekim 2011 yılında çıkarılan eğitim kurumları müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı ve müdürlük seçme sınavı başvuru kılavuzunda yer alan yönetici atama sınavının konuları değerlendirildiğinde atamalarda kullanılan ltlerin yöneticilikte gerekli olan özelliklere ilişkin çalışmalarla örtüşmediği ve daha çok teknik yeterlikler üzerinde durulduğu görülmektedir.

2011 yılında yapılan müdürlük sınavında; Türkçe-dil bilgisi: %10, resmî yazışma kuralları: %4, halkla ilişkiler ve iletişim becerileri: %4, okul yönetimi: %4, yönetimde insan ilişkileri: %4, okul geliştirme: %4, eğitim ve öğretimde etik: %5, Türk idare sistemi ve protokol kuralları: %5, temel mevzuat %60 oranında sorgulanmıştır (Resmi gazete, 2011). Halkla ilişkiler ve iletişim becerileri, yönetimde



insan ilişkileri puanlarının oransal azlığı liderlik özelliklerinin sorgulanmaması, yönetim becerilerine ilişkin yeterli bir ölçme yapılmadığını ortaya koymaktadır.

2014 yönetici atama yönetmeliğinde de durum bu yönden çok değişmemiştir. Çünkü sorulan sorular bakımından değerlendirme puanının yarısını mevzuata ilişkin sorular teşkil etmiştir. Sınav puanlarının diğer yarısını ise analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti, temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi, muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi, özgüven ve ikna kabiliyeti, genel kültür ve iletişim becerileri gibi konular eşit oranda paylaşmışlardır (Resmi Gazete, 2014a).

Sınav içerikleri incelendiğinde bu sınavlarda, yıllar içerisinde davranış haline getirilmiş yöneticilik kabiliyetlerini ve liderlik özelliklerini sorgulayıcı bir ölçme yapılmadığını görüyoruz. Bunun yerine; herhangi bilgisi bulunmayan birinin bile bilişim teknolojilerini kullanarak beş dakikada erişebileceği sık sık değişikliğe uğrayan ve ezber gerektiren mevzuat gibi bilgilere ağırlık verildiği görülmektedir. Yönetici atamalarında sorgulanan özellikler daha çok teknik bilgilerdir ve yöneticiliğin sadece bir yönünü temsil etmektedir.

Oysa yönetici yeterlikleri konusunda yapılan çalışmalara baktığımızda bu teknik ve mevzuat bilgilerinden çok yönetim kabiliyetlerine ilişkin yeterlikler üzerinde durulduğu görülmektedir. Bursalıoğlu'na (1991) göre okul yöneticileri, tarafsız değerlendirme yapabilme, okul ve çevre güçlerinden yararlanabilme, okula ait unsurların kullanılması ve geliştirilmesi alanlarında çalışanlarının araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapabilmelidir. Aynı zamanda yönetici, okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararlar alınmasını sağlama ve bunların uygulanmasına eşlik edebilme yeterliklerine sahip olmalıdır.

Dönmez'e (2002) göre ilköğretim okulu yöneticileri, öğrenci ve personeli etkileyerek onların yaşamlarını değiştirebilme ve personelinin değerlendirerek, okulun amaçlarına ulaştıracak adımları atabilme vizyonuna sahip olmalıdır. Yöneticiler ahlaki değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilmeli, personelinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalı, tüm paydaşları katılım için nasıl güdüleyeceğini bilmeli, mesleğine dair özgüven sahibi olmalı ve bunu çalışanlarına yansıtabilmelidir.

Kaya (1993) ise okul yöneticilerinin şu yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir: Okulun amaç ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler koordine etmek, eğitim-öğretim etkinliklerini planlamak, tüm paydaşlarla iletişim ve eşgüdüm sağlayarak onların katkısından yararlanmak ve etkili bir işletme yönetimi gerçekleştirmektir (Akt: Taymaz, 2000).

Yönetici yeterliklerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde aslında bu yeterliklerin Katz taxonomy'sinde de ifadesini bulan üç ana yeterlik etrafında kümelendiği görülmektedir. Çalışmalara göre yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikler; teknik yeterlikler, kavramsal yeterlikler ve beşeri yeterliklerdir (Akt: Arslan, 2002). Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

***Teknik yeterlikler.*** Göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir. Görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve yeterliklerin tümü o görevin teknik etkinliklerini oluşturur. (Başar, 1998).

Yöneticinin resmi görevi gereği kendisine verilmiş olan formel yetki, teknik yetkilerle desteklenmelidir. Bu teknik yetkiyi ise yöneticinin yönetim bilgisi ve yeterlikleri sağlayacaktır. Bu yetkiler sayesinde yönetici, iç ve dış paydaşları okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yönde eyleme geçirebilecektir (Bursalıoğlu, 2000).

***Kavramsal yeterlikler.*** Kavramlar, olay veya nesnelerin anlamını, kısa yoldan anlatan soyut sözcük ya da simgelerdir. Yönetimde planlama ve organizasyon gibi faaliyetler kavramsal düzeyde algılamayı gerektirir. İşi oluşturan tüm parçaları, karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme ve örgütün güçlüklerinin farkında olma, problem çözme ve kararlar alabilme kavramsal beceriyi oluşturur (Bursalıoğlu, 1991; Göçebe, 2010; TDK, 2010).

Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir (Kayıkcı, 2001) Kavramsal becerilerle problemler

analiz edilerek çözüm yolları bulunabilir ve çözüme ilişkin verilen kararlar uygulanabilir (Göçebe, 2010).

**Beşeri yeterlikler.** Pek çok araştırmada insancıl veya insansal yeterlikler olarak da tanımlanan bu yeterlikler, yönetimin en temel unsurudur (Göçebe, 2010). Bu beceriler yöneticinin gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneği olup kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile ve başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Beşeri yeterlikler yöneticinin iş görenleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir (Açıkgöz, 1994) .

Beşeri yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak da kabul edilebilir. Bu yeterliliğe sahip yöneticiler ortak bir çaba oluşturarak amaçlara ulaşılabilmesini sağlamaktadır. Bu kapsamda başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları yönetebilme, bireysel farklılıkları gözetme yeterliliğine sahip olunmalıdır (Başar, 1998).

İnsan potansiyelini ayırım yapmadan kullanarak, grup içinde iş birliği kurabilme yeterlikleri de beşeri yeterlikler arasında sayılabilir (Bursalıoğlu, 1991). Bu yeterliklere sahip yöneticilerle çalışanlar kendilerini güvende hissederler. Çalışanlar kendilerini doğrudan etkileyen olayların planlamasında ve yürütülmesinde görev almaktadır. Bunun sonucu olarak ta eleştirilme korkusundan uzak, kendilerini özgür bir şekilde ifade edebilirler (Göçebe, 2010). Araştırmamızın çok kültürlü yeterlikler bölümü de bu beşeri yeterlikler kapsamında değerlendirilmektedir.

Kurumsal kültürün oluştuğu ve farklılıkların dikkate alındığı kurumlarda kişide aidiyet duygusu ve örgüte bağlanma oluşacağından (Durna & Eren, 2005) örgüt, olumlu, demokratik, pozitif bir iklime sahip olacaktır. Örgüt içindeki farklılıklar dikkate alındığında yeni fikirler, alternatif çözüm önerileri, yeni bakış açıları geliştirilebileceği gibi huzurlu ve mutlu bir çalışma ortamı da oluşur. Bu yüzden günümüzde farklılıkların daha da ön plana çıkmasıyla beraber yöneticiler, örgütün varlığını sürdürebilmek ve örgütü en verimli şekilde yönlendirmek için bu farklılıkları dikkate almak zorundadırlar (Kızıl, 2011)

Eğitim örgütü yöneticilerinin, homojen kurumları yönetmek için sahip oldukları teknik, kavramsal ve beşeri yeterlikler, çok kültürlü ortamlarda yeni yeterliklerin de edinilmesine ihtiyaç duyacaktır (Başbay & Bektaş, 2009).

Trompenaars ve Hampden-Turner (1997), çok kültürlü ortamlara hitap eden kurumların başarısı için, yöneticilerin kültürel yeteneklere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu da ancak kültürel farklılıkların farkında olunması, saygı duyulması ve uzlaşa içerisinde olunması (Yeşil, 2009) gibi yeterliklere sahip olunmasıyla mümkündür. Çok kültürlü yeterlikler olarak ta adlandırılan bu yeterlikler; Big Five, MPQ ve benzeri araştırmalarda çeşitli tasniflere tabi tutulmuştur. Ancak çalışma kapsamında bu sınıflandırmalardan; kültürel empati, açık fikirlilik, sosyal girişimcilik, duygusal istikrar ve esneklik olmak üzere toplam beş boyut ele alınmıştır (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Bu yeterliklerin okul örgütlerine katkısını ölçmek için, iş doyumunu, okul başarısı, öğretmen motivasyonu, okul içi iletişim ve okul iklimi gibi kavramlarla karşılaştırılması yerinde olur. Çalışma kapsamında çok kültürlü yönetici yeterlikleri okul iklimi ile ilişkisi açısından araştırılacaktır. Çalışma neticesinde çok kültürlü yönetici yeterlikleriyle örgütün açık/olumlu iklimi arasında ilişki çıkması, bizlere bu yeterliklerin okul örgütünde ne düzeyde etkili olduğu hakkında fikir verecektir.

Yapılan literatür taramasında, ülkemizde ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve bu okulların I. ve II. kademesindeki öğretmenlerin kendi okullarındaki yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiye dair bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yukarıdaki tartışmalardan hareketle, bu araştırmanın problemi kapsamında yöneticilerin çok kültürlü yeterliklerinin ne düzeyde olduğu, bu yeterliklerin hangi değişkenlerden etkilendiği ve bu yeterliklerin örgüt iklimine etkileri belirlenmeye çalışılacaktır.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre Mardin, Van ve Bitlis il merkezi belediye sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin çok kültürlülük yeterliklerinin ve okul ikliminin ne düzeyde olduğunu ve yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ile okulların iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ne düzeydedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, unvan, kıdem, katılımcıların görev yaptığı il, görev yapılan okulun büyüklüğü, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim birimi, yaşamının çoğunu geçirdiği bölge, kendini tanımlama biçimi, ve yurtdışı deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iklime ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iklime ilişkin görüşleri; cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, unvan, kıdem, katılımcıların görev yaptığı İl'e göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okullardaki örgütsel iklim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Önem

Okullar, etkili bir eğitim ve öğretim sağlayabilmek için uygun ve olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak zorundadırlar. Bir okulun örgütsel ikliminin bilinmesi, o okulun yönetici ve öğretmenlerinin benimsediği davranışların okul başarısına yansımalarının anlaşılmasında yardımcı olur.

Amaç ve işlevlerini yerine getirmesi, etkili ve verimli olabilmesi, etkin bir örgütsel iklime sahip olması gereken eğitim örgütlerimizden birisi de şüphesiz ilköğretim okullarıdır. Çünkü bu okullar Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırarak, onu millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmekle görevli okullardır. Bu okullar öğrencilerin, ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak, uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmakla görevlidir. Ayrıca öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırma, öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak gibi amaç ve görevleri olan eğitim örgütü, ilköğretim okullarıdır.

Türkiye'de "zorunlu öğrenim" kademesi olarak kabul edilen ilköğretim okulları, iki kademedен ibaret görülebilir. İlk dört yılı kapsayan I. kademedede; okuma, yazma ve aritmetik gibi temel beceriler kazandırılır. II. kademedede ise (ortaokullar), bu beceri ve alışkanlıklar pekiştirilir, geliştirilir. Gençlerin ilgileri, yetenekleri bu kurumlarda belirginleşir ve gelişme olanağı bulur. Bu nedenle bu okullarda olumlu bir iklimin katkısı ile arzu edilen bir eğitim sunmak gelecek nesillerin ilgi yetenek ve alışkanlıklarının arzu edilen yönde ve düzeyde şekillenmesine katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmada, yöneticilerin çok kültürlü yöneticilik yeterlikleri ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiler ele alınmakta, çok kültürlü yönetici yeterliklerinin hangi değişkenlerden etkilendiği ve bu yeterliklerin örgütsel iklim ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmanın bulguları; Mardin, Van ve Bitlis il merkezi belediye sınırları içindeki ilköğretim okulu müdürlerinin çok kültürlü yöneticilik yeterliklerinin, okulların örgütsel iklimine katkısının, yönetici ve öğretmenlerce algılanma biçimini ortaya koyacaktır. Bu durumda, yöneticilerin genel yeterliklerinin belirlenmesi konusunda eğitim yönetimi alanına bir veri sunulmuş olacaktır.

Araştırma bulguları okul müdürlerine, etkili bir örgüt iklimi oluşturmada nasıl davranmaları gerektiği hakkında da ışık tutacaktır. Ülkemizde bu alanda yapılan araştırmalara bakıldığında bunların yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Bu da, araştırmanın gerekliliğine dair en önemli dayanak noktamızı teşkil etmektedir.

Bu araştırma, çok kültürlü yönetici yeterliklerinin örgüt iklimine ilişkin etkilerinin analizi ve değerlendirme sonuçları ile ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim gereksinimlerini ortaya koyacağı gibi, düzenlenecek olan hizmet öncesi ve hizmet içi programlarının planlamasına da ışık tutacaktır.

Araştırmanın bir başka açıdan önemi de, elde edilecek sonuçlara göre benzer konularda yapılacak araştırmalara kaynaklık etmesi, yeni araştırmacıların bu doğrultuda yönlendirilmesi ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapmalarına zemin hazırlaması olasılığıdır. Türkiye’de, okullardaki örgüt iklimi ile ilgili çalışmalar yapılmakla beraber çok kültürlülük alanında çalışma bulunmaması çalışmanın bir diğer önemini ortaya koymaktadır.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma bulguları, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Mardin, Van ve Bitlis il merkezleri belediye sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

Araştırmada çok kültürlü yönetici yeterlikleri, “çok kültürlü yeterlikler (MPQ-ÇKÖ)” ölçeğinde yer alan kültürel empati, açık fikirlilik, sosyal girişimcilik, duygusal istikrar ve esneklik boyutlarıyla sınırlıdır.

Araştırmada okul iklimi, Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeğinin “OCDQ” öğretmen grubu davranışları kapsamında yer alan “Çözülme”, “Engelleme”, “Moral”

ve “Samimiyet” boyutları; yönetici davranışları kapsamında yer alan “Yüksekten Bakma”, “Yakından Kontrol”, “İşe Dönüklük” ve “Anlayış Gösterme” boyutları ile sınırlıdır.



## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çok kültürlülük, kültür kavramından türemiş bir kavram olduğu için öncelikle kültür kavramı ele alınmış ardından çok kültürlülük kavramı açıklanmaya çalışılmıştır. Kavramsal çerçeve açıklanırken çok kültürlülük kavramı Türkiye özelinde ele alınmış, çok kültürlü ortam ve toplumlarda yönetim irdelendikten sonra çok kültürlü yeterlikler açıklanmıştır.

Çok kültürlülük kavramından sonra örgüt iklimi kavramı ele alınmış, örgütsel iklim ve alt boyutları tanımlanarak; çözümlenme, engellenme, moral, samimiyet, yüksekte bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme davranışlarına yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra çeşitli araştırmalarda ifade edilen örgütsel iklim türlerine vurgu yapılarak araştırma kapsamında ele alınan açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı iklim türleri açıklanmıştır. Son olarak örgüt iklimi ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar özetlenmiştir.

#### 2.1. Çok Kültürlülük

Çok kültürlülük kültür kavramından türemiştir. Kültür kelimesi, toprağa bir şeyler ekip ürün almak anlamında kullanılan Latince bir kelime olup dilimize Fransızcadan geçmiştir (Gürgil, 2011). 1871’de Tylor tarafından İngiliz diline aktarılan kültür kelimesi, dil alanındaki en karmaşık iki veya üç kelimedenden biridir. Bu nedenle tarihsel süreç içerisinde birçok Avrupa dilinde ve entelektüel disiplinlerde farklı anlamlarda kullanılmıştır (Williams, 1985; Meriç, 1986). Fransızca sözlükte “insanı insan yapan bilgilerin bütünü” anlamına gelen bu kelime antropologlar ve sosyologlar tarafından daha çok miras ve medeniyet anlamlarında kullanılmıştır (Meriç, 1986). Kültür kavramı; biyoloji, antropoloji, sosyoloji bilim, sanat, felsefe, psikoloji, hukuk, din, müzik, ahlak, tarih ve diğer bilim dallarında birbirinden farklı anlamlarda kullanıldığından tek ve net bir anlamdan söz etmek zordur (Uygur, 2006; Güvenç, 1985; Akay, 2006).

Antropologlara göre tüm bireylerde var olan özellikleriyle evrensel bir yöne sahip olan insan; mizaç gibi sadece kendisine has olan bazı özellikleri sayesinde eşsiz bir varlığa dönüşürken, yalnız bir grup insanla paylaştığı özellikleri dikkate alındığında “kültür” sahibi bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ortak özellikten yola çıkılarak insanların dil, din, ırk, tarih, edebiyat, sanat, giyim, çalışma kalıpları, töreler, dinsel törenler boş zamanları değerlendirme alışkanlıkları, biyolojik birtakım kalıtlar gibi ortak olan bütün unsurlarının kültürü oluşturduğu söylenebilir (Balı, 2001; Yakışır, 2009; Giddens, 2003).

Kültür, insan topluluklarının bir organizma gibi davranmasını sağlayarak ortak bir yaşam tarzı belirleyen önemli bir faktördür. Doğumdan ölüme varıncaya kadar pek çok olay karşısında sergilenen tavırlar, değer yargıları ve insanlar arası ilişki biçimleri kültür tarafından belirlenmektedir (Balı, 2001). Tarihi olarak geçirilen süreçte paylaşılan değerler, inançlar, davranış şekilleri, yaşam tarzı ve gelenekler; tutumlarımızı, dünya hakkında nasıl düşündüğümüzü ve onu nasıl algıladığımızı açıklar (Gerges, 1999). Çünkü her kültür, gerçeğe kendi algı ve simgeleriyle şekil verir (Kneller, 1978).

Türk kültüründe yetişmiş biri için böcek yemeyi hayal etmek bile mide bulandırırken, Uzakdoğu kültüründe yetişmiş biri için onları yemek son derece doğal karşılanabilmektedir (Sayan, 1999). Bu açıdan kültür, toplumdaki birey ve grupların algılarını yönlendirerek nesnelere veya birbirlerine karşı tutum ve davranışlarını, karşılıklı ilişkilerini de etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her topluluk, içerisinde bulunduğu şartlara göre bazı davranış kalıpları ve simgeler oluşturur. Bu davranışlar, bir toplumun üyelerince kabul edildiği ve devam ettirildiği zaman kültürün bir parçası durumuna gelir (Tezcan, 1987). İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biri de her insan topluluğunun elde ettiği birtakım birikimleri sonraki kuşaklara aktarması ve böylece bir kültür oluşturmasıdır. Bir kartopunun aşağı yuvarlandıkça daha da büyüyerek ilerlemesi gibi kültür, toplumun önceki kuşaklarınca geliştirilir ve yeni kuşaklara aktarılır; yeni kuşaklar da kültürün bazı öğelerini geliştirerek sonraki kuşaklara devreder (Başaran, 2000). Bu

durum bir çeşit döngü olarak devam eder. Bir yandan insan kültürü meydana getirirken diğer yandan kültür de insana şekil verir (Kneller, 1978).

Kültür kelimesi, çok geniş yelpazedeki disiplinlerle ilgili olduğundan net bir tanımlama yapılamamaktadır. Ancak çok kültürlülük kavramı bu kadar karmaşık değildir. Kelime anlamı ulus devlet sınırları içinde pek çok farklı kültürün birlikte varoluşu ve politik olarak kabul görmesi demek olan çok kültürlülük (Özhan, 2006; Çelik, 2008) bir olgu olarak farklı kültürlerin bir arada yaşamasına odaklanan sosyolojik ve antropolojik bir kavramdır (Parekh, 2002). Çok kültürlülük, dünya kültürüne katkıda bulunan her topluluğun ürettiği tüm ayrıntıların korunmasını hedeflemektedir (Altaş, 2003).

Çok kültürlü yaklaşımlar, modernliğin getirdiği tek tip toplum modeline tepkidir. Çünkü modernlik, uzun yüzyıllar boyu her alanda uyguladığı gibi toplumbilimi alanında da akılcı ve nesnel olduğunu iddia ettiği kültürel ilkeler doğrultusunda dışlama ve hor görme perspektifi ortaya koymuş ve kendi dışında olanı ötekileştirme, evrenselci ve tek ulusçu tutumlar sergilemiştir (Bauman, 2003).

Yirminci yüzyılın son kırk yılında modernitenin tesis etmeye çalıştığı, etnik, kültürel ve dilsel farklılıkları bir potada eriterek ortak bir kültüre dayalı ulus yaratma amacındaki bütünlükçü ve tek ulusçu tutumlara karşı paradigmatik bir başkaldırı sayılan postmodern yaklaşımlar, çok kültürlü toplum ideali için uygun bir zemin hazırlamış ve farklılıkları ön plana çıkaran grupların başını çektiği politik ve düşünsel akımlar ön plana çıkmıştır (Şan, 2006; Parekh, 2002; Canatan, 2009).

Bu süreçte ortaya çıkan postmodern teori, modernliğin yıkmaya çalıştığı şeyler olan cemaat, gelenek, kendi türüne ve köklerine bağlılık, milliyet gibi bir kısım anti-modern unsurları kınayan şeyler olmaktan çıkararak tam tersine dönüştüren bir süreci başlatmıştır. Bu teori çoğulculuğa vurgu yaparak kültürel ve bireysel farklılıklar noktasında hiçbir tarzın diğeri üzerinde egemenlik kuramayacağı, her unsurun eşit temsile yetkin olduğunu kabul etmiştir. Postmodern kuramın ortaya koymuş olduğu çoğulcu toplum tasarımı, uzun zaman baskı altına alınan toplumsal grup ve kimliklerin ve etnisitelerin de kendilerini ifade etmede gereken fırsatları bulmalarını sağlamıştır (Bauman, 2000).

İlk defa bir sıfat olarak 1941 yılında bağımsız bireylerden oluşan bir toplumu nitelemek için kullanılmaya başlayan çok kültürlülük kavramı (Lacorne, 2010) isim olarak Avusturalya ve Kanada’da kültürel çeşitliliği teşvik eden devlet politikalarını tanımlamak için kullanılmıştır. 1989 yılında Oxford sözlüğe giren kavram (Doytcheva, 2009), seksenli yıllar boyunca toplum bilimlerinin tüm dallarında en çok tartışılan ana konulardan birisi olmuştur (Kastoryano, 2009).

Çok kültürlülük tartışmalarına baktığımızda bütün düşünürlerin kuramlarını kültürel çoğulculuğun ön kabulüne dayandırdığını görüyoruz. Çok kültürlülük tartışmalarında iki ana eksen göze çarpmaktadır: Birincisi, Kymlicka gibi düşünürlerin ele aldığı farklılıkların sabitliği tezini öne süren ve analitik düşünme biçiminden hareketle farklılıklara vurgu yapan akım, diğeri de Habermas ve Taylor’un başını çektiği diyalektik düşünme biçimine dayanan ve farklılıkların sentezi savına ele alan eksendir (Say, 2013).

Kymlicka’ya göre (1998) kültürel çeşitliliğin üç kaynağı vardır. Bunlar; birden fazla ulusun yan yana yaşaması, göç ve kendi toplumları içinde çeşitli sebeplerle marjinal hale gelmiş topluluklardır. Kymlicka farklılıkları düzenlemek için gruplara yönelik önlemleri gruplara özgü haklar olarak; özyönetim hakları, çoketniklilik hakları ve özel temsil hakları şeklinde özetlemiştir (Kymlicka, 1998).

Boumunn’a göre (2006) çok kültürlülük, tekleştirilmiş bir ulusal kültüre inananlar, kültürlerinin izini etnik kimliklerinde arayanlar ve dinlerini kültürleri olarak görenlerden oluşan ve üç tarafın arasında adalet ve eşitlik durumunu nasıl sağlayabileceğimizi soran bir bilmecedir. Bilmecelyi çözmek için ulus-devlet, etnisite ve din ile ne anlatılmaya çalışıldığını yeniden düşünmek gerekir. Boumunn’a göre (2006) ulus-devlet uzlaşamaz görünen Akılcılık ve romantizm felsefelerinin alışılmadık bir birleşimidir. Etnisite düşüncesi devlet düşüncesine oranla daha anlaşılabilir. Etnisite, nereden geldim, beni ben yapan nedir sorularına cevap veren doğal kimliktir. Dinler, yaşam ve ölüm, iyi ve kötü, kazanma ve başarısızlık ya da başka bir deyişle yaşamın anlamı ve ahlâkı gibi konularla ilgili olan ve grup çatışmalarının bir tercümesi işlevini gören soyut bir kavramdır.

Çok kültürlülük kavramı Charles Taylor tarafından *tanınma politikası* adıyla siyaset felsefesi düzleminde ele alınmıştır. Taylor'un eşit haysiyet liberalizmi yaklaşımına göre bütün insanlar eşit saygıyı hak etmektedirler. Ancak bu saygı kişilerin farklılık taşıyan yönlerini dikkate almayarak ve onlar arasında ayırım yapmayarak gerçekleşir. Bu yaklaşım, kültürlerin kendilerine aykırı olan örnek bir kalıba, yabancı bir biçime girmeye zorlandığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Taylor, 2005).

Doytcheva (2009) çok kültürlülüğü, modern demokrasilerin kurumlarını biçimlendirmek suretiyle farklılıklarını tanıyan, farklılıklarını geliştiren ve farklılıklarına sonraki nesillere aktarıma imkân tanıyan tarihsel siyasi bir program olarak ele almaktadır. Doytcheva (2009) üç hususa dikkat çekmektedir: Öncelikle çok kültürlülük topluma ait bir özellik değil siyasi bir programdır. Çünkü toplumlar zaten her zaman kültürel çeşitlilik arz etmiştir. İkincisi çok kültürlülük, farklılıkları toplumsal adalet bağlamında ele alan çağdaş bir yeniliktir. Üçüncü olarak çok kültürlülük kültürel çeşitliliğe bireysel çözümler sunan yaklaşımlardan ziyade, devlet kurumlarının daha aktif rol oynamasını gerektiren siyasi bir programdır.

Doytcheva (2009) çok kültürlülük kavramının tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkışını şöyle özetlemektedir: Önce 19. Yüzyıl sonlarında özel aidiyetlerin yok olmaya mahkûm olduğu *asimilasyon* politikaları ağır basmıştır. 1960'lardan itibaren özel kimliklerin değerinin yeniden keşfedilesini sağlayan sömürgecilik karşıtı *etnik yenilenme* (entegrasyon) ön plana çıkmıştır. Son olarak ta yakın zamandaki ilerlemeler sayesinde kültürel çoğulculuğun normatif hale geldiği *çok kültürlülük* projesi paradigmatik bir biçimde ön plana çıkmıştır.

Hollandalı sosyolog Entzinger de (1984) farklılıkları barındıran ülkeler için azınlıklara yönelik üç politik yaklaşımdan bahsetmektedir:

1. Farklılıkların ortadan kaldırılmasını amaçlayan ve türdeş bir toplumu hayal eden asimilasyon politikası.
2. Farklılıkların asgari düzeye indirildiği ortak bir üst kültür oluşturmayı amaçlayan entegrasyon politikası.

3. Farklılıkları bir zenginlik kaynağı olarak gören ve bireysel ve grup haklarını ön plana çıkaran çoğulcu-çok kültürlü toplum politikası.

Kymlicka bütün farklılıkların dışlanma tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu ifade etmektedir. Ona göre dışlanmayla yüz yüze kalan azınlıkların önünde dört seçenek bulunmaktadır: Bunlardan ilki başka bir devlete göç etmek, ikincisi çoğunluğun kültürüne entegre olmak, üçüncüsü öz yönetim hakkına kavuşmak ve sonuncusu ise marjinal olarak yerinde kalmaktır (Say, 2013).

İnsanlık tarihine bakıldığında sayısız göç-sürgün, fetih-işgal olduğu, pek çok ülkenin birleştiği veya bölündüğü görülmektedir. Bunların yanı sıra toplumsal hareketlilikler son yıllarda ulaşım ve erişimin kolaylaşmasıyla artarak devam eden küreselleşme sonucunda pek çok farklı kültür iç içe girmiştir. Bu etkenlerden hangisinden kaynaklanırsa kaynaklansın günümüzde neredeyse bütün toplumlar birbirine karıştığından, istisnalar haricinde homojen bir toplumdaki söz etmek zordur. Bu yönüyle hemen her ülkede, kendine özgü yaşam biçimi, alışkanlıkları ve değer yargıları olan, farklı ve özgün topluluklar vardır (Kymlicka, 1998; Ceyhan, 2008). Nitekim son verilere, KKTC ve Filistin eklendiğinde dünyada bağımsız 254 ülke (CIA, 2010), bünyelerinde 600 yaşayan dil grubu ve 5000 etnik grubu barındırmaktadır (Kymlicka, 1998). Ülke sayıları ve diller onları tanıyanlara bağlı olarak değişebilmekle beraber bu rakamlar dikkate alındığında çok az ülkenin vatandaşının aynı etnik-ulusal gruba ait olduğu ve çok azının aynı dili konuştukları anlaşılmaktadır.

Her yıl 10 dil ölüyor (Sabah, 2012). Oysa diller insanların uzun yıllar neticesinde biriktirdiği değerlerdir. Tamamen değersiz bir kültürden söz edilemeyeceğine göre kişiler veya gruplar birtakım kültürel yapılar oluşturmuş ve bunları savunuyorsa bize düşen bu değerlere saygı göstermektir (Parekh, 2002). Temelde insanların sahip oldukları bazı özellikler nedeniyle dezavantajlı hale getirilmesi çok talihsiz bir durumdur. Örneğin Edirne'deki Türk, kendisini Türk kimliğiyle birinci sınıf vatandaş statüsünde rahat ve güvende hissederken; 20 km ötedeki bir Türk'ten de kendi kimliğinden arınması, Yunan veya Bulgar kültürüyle donanmasını istemek ve kendisini ikinci sınıf insan hissetmesine yol açmak insanı

değildir (Yürüşen, 1998). Ulus devlet olgusuyla gelen tek kültürcü bu tarz dayatmalar farklılıkların ve farklılaşmanın önemini ortaya koymuştur (Şan, 2006).

Çok kültürlülük tartışmalarının yakın tarihte tartışılıyor olması çok kültürlülüğün yeni bir durum olduğunu göstermez. Çünkü büyük imparatorlukların tamamı yapı olarak çok kültürlü özellikler taşımaktadırlar. Bunun sonucunda yüzyıllar boyunca imparatorluklarda pek çok kültür bir arada yaşamıştır. Modern devletler bünyesinde tartışılan çok kültürlülük ise daha çok sömürgecilik faaliyetleriyle beraber ortaya çıkmıştır (Anık, 2012). Farklı medeniyetler ve kültürler arasında sömürgecilik dönemi ile başlayan ilk büyük etkileşim, daha sonra ekonomik faaliyetlerle sürmüştür. Ortaya çıkan milliyetçi akımlar kültürel kimliklerin kendilerini ifade etme taleplerini arttırmıştır. Avrupa birliği ve ABD'nin yanı sıra çok uluslu ülkeler de demokrasi ve insan haklarının yükselme eğilimine paralel olarak çok kültürlü toplum politikalarını benimsemişlerdir (Balı, 2001).

Burada tartışılması gereken önemli bir nokta da küreselleşmeyle aslında kültürel farklılıkların azaldığı savıdır. Hoecklin (1995), Schneider ve Barsoux (1997) gibi araştırmacıların dikkat çektiği bu tez'e göre toplumlar; modernleşme, teknoloji ve ekonomik şartların etkisiyle aslında farklılıklarını yitirerek tek bir küresel dünya kültürüne doğru yönelmektedir. İnternet dilinin İngilizce olması, çoğu eğlence araçlarının İngilizce olarak programlanması, İngilizcenin küresel yaygınlığı, gençleri küresel anlamda benzer yaşam stili, yeme ve müzik alışkanlıkları edinmeye zorlamaktadır. Çalışmalar, gençlerin özellikle bireysel tercihlerini yaparken küresel kültürün etkisinde kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu perspektiften bakıldığında bir benzeşmeden söz edilebilmektedir (Akt: Yeşil, 2009).

Bu konuyu detaylı bir şekilde irdeleyen Parker (1998), dünya kültürlerinin birbirlerinden etkilendikleri ve bu etkilenme sonucunda birçok davranışın benimsendiğini ifade etmekle beraber yaşanan değişimlerin sadece davranış bağlamında ve kültürün daha çok görünen yüzeysel faktörleri üzerinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Kültürü oluşturan; kültürel değer, inanç ve varsayımlar gibi daha derin özelliklerde ise değişimden tam anlamıyla söz edilememektedir. Örneğin tamamen Avrupai görünümlü bir genç camiye gidip diğer insanlarla beraber saf tutabilmekte ve

temel değerlere bağlılığını ortaya koymaktadır. Hofstede (1980), Trompenaars ve Hampden-Turner (1997), ve Schwartz (1994) gibi araştırmacılar da temel kültürel öğelerde farklılıkların kaybolmadığı tezini, araştırmalarıyla desteklemişlerdir (Akt: Yeşil, 2009).

Çok kültürlü yaşam biçimini savunanlar olduğu gibi bu olguya tümüyle karşı çıkanlar da bulunmaktadır. Marksist felsefeye göre özellikle etnisite temelli farklılıklar, sınıflı toplum koşullarında edinilen yapay kimliklerdir. İnsanlar bu gibi kültürel etmenlerden kurtulmalıdır (Gray, 2004). Erkal (2005) çok kültürlülüğün, şahlanmak üzere olan milli devletlerin önüne konulan önemli bir tuzak olduğuna dikkat çekmektedir. Erkal'a göre (2005) etnik kimlikler milli kimlikle çatıştırılmakta böylece hâkim kültür etnik bir gruba dönüştürülmektedir. Bu gayretlerin sonucunda kimliksizlik dayatması yapılmaktadır. Tekinalp'e göre (2005) bölünme, ayrışma ve uyumsuzluk içeren çok kültürlülük, etnisiteler açısından bir tutkuya dönüşmekte ve ayrımcılık taraftarlarına bu kavramla koz verilmektedir.

Çok kültürlülüğü insani özelliklerinden soyutlayarak ulus devletin varlık sorunu paralelinde değerlendirmek ırkçı milliyetçi bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, kültürel türdeş bir toplum oluşturmaya çalışmaktadır (Anık, 2012). Yukarıda ele alınan gerekçelerin aksine çok etnikli ve çok dinli ülkeler farklılıklarına yaşama imkânı verdikçe yaşanır ülkeler olmakta, farklılıklarını değişime zorladıklarında ise baskı unsurlarının yıkılması için, mensuplarını kalbi, düşünsel ve fiili çabaya itmekteler (Yürüşen, 1998). Çok kültürlülükte farklılıklar, birer kimlik olarak kabul edilir. Bu kimlikler de ateş gibidir. Ateşin ısıtan yanı olduğu gibi yakan yanı da vardır. Kimliklerin de kurucu birleştirici yanı olduğu gibi ayrıştırıcı ölümcül bir yanı da vardır. Önemli olan ateşle yaşama ustalığı gösterebilmek yani ateşle ısınıp kendini yanmaktan koruyabilmektir (Güleç, 2006).

### 2.1.1. Türkiye'de Çok Kültürlülük

Türkiye'nin varlık gösterdiği bölge öteden beri pek çok kültüre ev sahipliği yapmıştır. Hatta Osmanlı İmparatorluğu çok kültürlü devlet yapısının en başarılı örneklerinden sayılabilir. Çünkü Osmanlı farklı kültürlere yaşam imkânı tanımıştır (Anık, 2012). Osmanlı İmparatorluğu, kültürleri yok etmeye çalışmak yerine devletin



egemenliğini kabul etme karşılığında yönetimi altında bulunan tebaanın kültürel anlamda varlıklarını sürdürmelerini desteklemiştir (Eryılmaz, 1990). Selçuklu ve Osmanlılar, yönetimi altındaki insanların dinleri ve dillerini koruması noktasında bir engelleme yapmamışlardır. Ülkede hâkim olan hoşgörü ortamı Osmanlı İmparatorluğu'nda birçok kültürün gelişmesine ve bir arada yaşamasına imkân tanımıştır. Zaten böyle bir engelleme olsaydı altı yüzyıllık Osmanlı hâkimiyeti esnasında Osmanlıcadan başka dil, İslamiyet'ten başka din kalmamış olurdu. Nitekim 1492'de İspanya'dan kovulan Yahudiler, emin bir ülke olarak Osmanlı İmparatorluğu'nu tercih etmiş ve buraya sığınmışlardır (Güneş, 2005).

Tarihsel açıdan değerlendirildiğinde Türkiye farklılıkları bir arada tutabilen ve yönetebilen geçmişiyile önemli bir yönetsel mirasa sahiptir. Bu mirasın katkılarıyla oluşturulacak hoşgörü ortamında farklılıklar ayırım değil zenginlik olarak görüldüğü takdirde daha da kenetlenmiş bir millet oluşturmak mümkündür (Memduhoğlu, 2008).

Ülkemizde halen Osmanlı mirası olan pek çok kültürel kimlik vardır. Ancak bunlardan, Lozan anlaşması çerçevesinde sadece gayrimüslimler azınlık olarak tanımlanmış ve bunlara dil, din, politik ve eğitim alanında çeşitli haklar tanınmıştır Demokratik Eğitim Kurultayı (DEK, 2004). Gayr-ı Müslimler dışındaki (azınlık statüsünde olmayan) kültürler ise ülkenin kurucu unsurları sayılmış ve anayasanın 66. Maddesinde Türk olarak tanımlanmıştır (Erkal, 2005). Ancak anayasa herkesi Türk olarak tanımladığı halde araştırmalar kendisini Türk olarak görmeyen veya farklı kültürlerle mensup olarak tanımlayan pek çok vatandaşımız olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan pek çok araştırma ve yayın, sayısal sonuç olarak aynı neticeyi vermese de Türkiye'de etnik, dini ve mezhepsel açıdan pek çok kültürel kimlik olduğu savını doğrulamaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 23 Ekim 1960'ta yapılan genel nüfus sayımında Türkiye'de %8 oranında dil, %1 oranında da din esasına dayalı farklılıklar tespit edilmiştir (TÜİK, 1960). Konda'nın, 2006 Eylül ayında, Türkiye'nin etnik köken ve din/mezhep inanç gruplarına göre dağılımlarını ortaya çıkarmayı hedeflediği "Biz Kimiz" araştırması %20 oranında mezhepsel farklılık olduğunu ortaya koymaktadır (Konda, 2006). Yine 2010 Temmuz ayında gerçekleştirilen "Kürt

Meselesi'nde Algi ve Beklentiler" araştırması sonucunda da %26 oranında etnik farklılık olduğu gözlenmektedir (Konda, 2011). Bu verilerin yanı sıra çok daha yüksek oranda farklılıklara işaret eden araştırma bulguları da bulunmaktadır.

Müslüman, Türk ve Sünni kimliğinin baskın olduğu Türkiye'de farklı kimliklerin demografik olarak en yüksek frekansa sahip olanları etnik olarak Kürtler, mezhepsel olarak Aleviler, dinsel olarak Süryanilerden oluşmaktadır. 13 milyonu geçkin nüfusuyla (Konda, 2011) Kürt ve Zazaların başını çektiği bazı etnik, mezhepsel ve dinsel farklılığa dayalı kimlikler, kendilerini Arap, Manav, Laz, Rum, Roman, Türkmen, Tatar, Azeri, Çerkez, Gürcü, Çeçen, Boşnak, Muhacir, Sünni, Alevi, Hristiyan, Yahudi ve Süryani olarak tanımlamaktadırlar (Konda, 2006). Nitekim Recep Tayyip Erdoğan cumhurbaşkanı seçildikten sonra el-Cezire'ye verdiği ilk röportajında Türkiye'de 36 etnik unsurun var olduğunu ifade etmiştir (Erdoğan, 2014). Bu unsurların başında Kürtler yer almaktadır. Özellikle 1984 - 1998 yılları arasında Kürt söylemi kimlik kategorisinde belirgin ölçüde görülebilir ve kabul edilir hale gelmiştir (Meclis Araştırma Komisyonu, 2013).

Dünyadaki çok kültürlülük tartışmalarına paralel olarak son çeyrek yüzyılda akademik çevrelerce Türkiye'nin bu yapısı da gündeme getirilmiştir. Ancak bu süre zarfında Türkiye'nin çok kültürlü yapısına ilişkin hususlar siyasal erk tarafından dikkate alınmamıştır. Son on yılda ise Türkiye'deki çok kültürlü toplum yapısına ilişkin söylem, yasal düzenleme ve uygulama alanlarında kilometre taşı sayılabilecek önemli adımlar atılmıştır. Bu adımlar basın-yayın, eğitim ve kültür alanlarında yoğunlaşmıştır.

2002 yılında farklı dil ve lehçelerde yayın yapma ve özel kurslar açılabilmesine imkân sağlanmış, basın yayın alanında özel kanallar aracılığıyla farklı dillerde yayın imkânı getirilmiş, TRT'nin de Türkçe dışında farklı dil ve lehçelerde yayın yapmasının önündeki yasal engeller kaldırılmıştır. Başta günlük 45 dakika (Ataç, 2002), daha sonra ise yirmi dört saat yayın imkânı sağlanmıştır. Buna dayalı olarak TRT-6 kanalı, 2009 yılında Kürtçe TV, TRT-Ettürkiyye Kanalı, 2010 tarihinde Arapça TV yayın faaliyetine başlamıştır. TRT Xeber ise 2012 yılında internet ortamında Kürtçe haber yayımına başlamıştır (Meclis Araştırma Komisyonu, 2013).

Eğitim alanında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ermenice ders kitapları hazırlanarak, 2010-2011 öğretim yılından itibaren ermeni okullarında ücretsiz dağıtılmaya başlanmıştır. Diğer yandan Kürtçenin seçmeli ders olarak okutulabilmesini sağlayacak düzenleme yapılarak 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde yaşayan diller adı altında seçmeli ders olarak eğitime başlanmıştır (Meclis Araştırma Komisyonu, 2013).

2009 yılında Mardin Artuklu üniversitesi rektörlüğüne bağlı Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüsü kurularak Kürtçe, Arapça ve Süryanice dillerinde lisansüstü eğitime başlanmış, Ardından 2011 yılında Bingöl ve 2013 yılında da Siirt üniversitelerinde de Yaşayan Diller Enstitüleri kurulmuştur. 2010 yılında Muş Alparslan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi bünyesinde dört yıllık lisans programı düzeyinde Kürt Dili ve Edebiyatı bölümü” kurulmuştur. 2011’de, Tunceli Üniversitesi bünyesinde Zaza, Kurmanci, Arap Dili ve Edebiyatı ana bilim dalları, 2012’de, Diyarbakır Dicle üniversitesi bünyesinde “Kürt dili ve edebiyatı anabilim dalı” açılmıştır (Meclis Araştırma Komisyonu, 2013).

Kültürel ve dini yaşam alanında 2002 yılında ailelerin çocuklarına istedikleri adı koyabilmeleri ve farklı inançlara ait ibadet yerleri inşasındaki yasal zorluklar kaldırılmış, 2003 yılında cemaat vakıflarının mülk edinmesi kolaylaştırılmıştır. 2006 yılında ülkede yaşayan diğer toplulukların kültürel mirasına saygı gösterilmesini sağlamak için “somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi” onaylanmıştır. 2013 yılında ise sanığa savunmasını, başka bir dilde yapabilme imkânı getirilmifitir (Meclis Araştırma Komisyonu, 2013).

Yukarıdaki yasal düzenleme ve uygulamalara paralel olarak toplumsal barış ve kardeşliğin tesisi ve güçlendirilmesi amacıyla 2009 yılında “Milli Birlik ve Kardeşlik Projesi” başlatılmıştır. 2012 yılında proje daha ileri aşamaya taşınarak “çözüm süreci” başlatılmış, toplumsal yapıya ilişkin yeni ve farklı bir perspektif ortaya konulmuştur. Süreçle farklı mezhep, inanç ve etnik unsurların siyasal düzlemde tanınmasının yolu açılmıştır (İçişleri Komisyonu Raporu, 2014).

Çözüm sürecine ilişkin hususlar 01.10.2014 tarihinde kanunlaştırılmıştır. Çözüm süreci temel yaklaşımı, çokluk içinde birlik ve kardeşlik diye tanımlanarak

kanunun amaç ve kapsamı şöyle ifade edilmiştir. Tek bir insanın hakkını korumayı tüm insanlığın hakkını korumayı esas alan bir medeniyet mirasına dayalı olarak bütün etnik dini mezhepsel ve siyasal düşünce farklılıkları bir sorun değil bir zenginlik kaynağı olarak görülmektedir (Resmi Gazete, 2014b).

Türkiye'nin yüzyıllar boyunca oluşturduğu farklı kültür ve alt kültürleri barındıran çok kültürlü yapısının yanı sıra AB sürecindeki etkileşimler çerçevesinde Türkiye'de çok kültürlülük konusu iki açıdan ele alınabilir. Bunlardan birincisi içe yönelik olan, diğeri dışa dönük olan, Türkiye'nin yurtdışına yerleşmiş nüfusudur (Altaş, 2003).

Türkiye İstatistik Kurumunun verilerine göre 2000 yılı itibarıyla Türkiye'ye 50 ülkeden 234.111 kişi göç etmiştir (TÜİK, 2010). Bu sayı Türkiye'nin orta büyüklükte bir iline denk düşmektedir. Yaklaşık 15 ilimiz bu sayının altında bir nüfusa sahiptir. Hazine Müsteşarlığı verilerine göre 2009 yılı sonu itibarıyla, Türkiye'de faaliyet gösteren yabancı şirket sayısı 23 bin 672 olarak açıklanırken bu rakam ağustos 2010 sonunda 25.596 adet şirket olarak tespit edilmiştir. Sadece 8 ayda 1.924 adet şirketin kurulmuş olması Türkiye'nin hangi hızda global dünyaya ayak uydurduğunun en açık göstergesidir (Hazine, 2010).

Geçici olarak yabancı ülkelere seyahat eden nüfusumuzun yanı sıra kalıcı olarak yurtdışında yerleşmiş çok sayıda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı bulunmaktadır. Türkiye Araştırmalar Merkezi 2007 verilerine göre, AB-27 Ülkelerindeki Türkiye kökenli ve azınlık kökenli Türk nüfusu 5,187 milyon kişiye ulaşmıştır (TAM, 2007). Ayrıca uluslararası hareketlilikten ve Türkiye'nin globalleşme adımlarına ayak uydurmasından kaynaklanan kültür farklılıkları da her geçen gün artmaktadır. Temmuz 2010'da 62 ülkeyle vizeleri kaldıran Türkiye (Ntvmsnbc, 2010), 2015 yılı Şubat ayı itibarıyla, 70 ülkeyle karşılıklı vize uygulamasına son vermiş ve vatandaşlarının sadece pasaportla bu ülkelere gidebilmesinin önünü açmıştır (KDK, 2015).

Kültürlerarası eğitim konusu üzerine bir araştırma yapan Coşkun (1997), uzunca bir süre batı ülkelerinin gündemini meşgul eden çok kültürlülüğün Türkiye'de de dikkate alınması gerektiğini şöyle gerekçelendirmektedir: Doğu ve batı toplumları

arasında bir köprü olan Türkiye'nin tarih boyunca çok kültürlü bir yapıya sahip olmasının yanı sıra, pek çok ülkeyle yapılan ikili anlaşmalar çerçevesinde vizesiz seyahat ortamının oluşması, yurtdışına yapılan insan gücü ihracı, uluslararası öğrenci alışverişi, AB tam üyeliği sürecinde yabancılara gayr-ı menkul satışını kolaylaştırması sınırlarımızı daha da geçirgen yapacaktır (Coşkun H. , 1997). Bu durumda AB üyeliği sürecinde daha fazla yabancının Türkiye'ye yerleşmesi şaşırtıcı olmayacaktır.

Bu kültürel etkileşimler insan ilişkilerinin nasıl düzenleneceği konusunu gündeme getirmektedir. Bunun pek çok çözüm yolu vardır. Çözüm yollarından biri de yukarıdaki tartışmalarda da yer verdiğimiz çok kültürlü toplum modelidir. Bu modelde, ötekini benimseme ve hâkim olan hoşgörü ortamının yanı sıra farklılıklardan oluşan sinerji etkin bir şekilde kullanılarak toplumun yararına sunulabilir. Nitekim Güleç (2006) bilinç ve tolerans işi olan ve çeşitlilik içinde birlik, birlik içinde çeşitliği içeren çok kültürlülüğü hayata geçirmedikçe sancılı çatışma ortamlarından kurtulmamız mümkün değildir. Temel öğelerde farklılıkların hüküm sürdüğü bu birliktelikler, farklı kültürlerin birlikte ne şekilde yaşayacağı konusunu gündeme getirmiştir.

### 2.1.2. Çok Kültürlü Toplumda Yönetim

Çok sayıdaki farklılık doğal olarak birbirini sindirmeyi veya ötekinin varlığına saygı göstererek bir arada yaşamayı gündeme getirmektedir. Bu noktada Parekh (2002), hiçbir kültürün değersiz olmadığı, her birinin en azından üyeleri için ifade ettiği şey ve gösterdiği yaratıcı enerji için biraz saygıyı hak ettiğini; hiçbir kültürün de mükemmel olmadığını ve kendisini diğerlerine kabul ettirme hakkına sahip olmadığını ifade etmektedir. Aslında basit bir hayvan grubunun bile yok olma tehlikesine karşı koruma altına alındığı bir zamanda, farklı insan gruplarının uzun yıllar boyunca oluşturduğu kültürlerin değersiz veya rakip addedilerek yokluğa mahkûm edilmesi oldukça düşündürücüdür.

Medina (2003) farklılığı bir sorun olarak yorumlama tavrını, kendimizin ve başkalarıyla ilişkimizin bazı yanlarına karşı körlüğü, yani bizi yakınlaştıran benzerliklere karşı körlük olarak açıklamaktadır. Bu noktada bir toplum, mensupları arasında aidiyet duygusunu oluşturmak istiyorsa farklılıkları tehdit olarak görmeyi

bırakıp onları bir zenginlik olarak algılamalıdır ki birlikteliği sağlayabilsin. Böyle bir algı da tek kalıp bir toplum yaratma hevesini keserek çok kültürlü bir toplum yapısının önünü açar.

Çok kültürlü toplum yapısı, sanıldığı gibi aksine ayrışmanın değil uzlaşmanın aracıdır. Nitekim Kymlicka (1998) İsviçre ve Kanada'daki ulusların özdeşleşme duygusunu bu yönde açıklamaktadır. Bunun yanı sıra, birlikte yaşanan toplumu oluşturan maddi manevi her türlü unsuru tanımak o toplumun fertlerinde, içinde yaşadıkları topluma aidiyet duygusunu güçlendirmektedir (Ceyhan, 2008). Çok kültürlülük alan yazında çok önemli bir yere sahip olan Kymlicka (1998) çok kültürlü bir toplumda aidiyet ve dayanışma duygusunun ulusal kimliklerin boyun eğdirilmesinden değil, tanınması ve uzlaştırılmasından geçtiğini ifade etmektedir.

Çok kültürlü toplumun yanı sıra, çok kültürlü yapıyı benimsemiş örgütler de farklılıkları içeren bu yapılarını avantaja çevirebilirler (Özgür, 2007). Örgüt içi farklılıkları dikkate almak örgütü tekdüzelikten kurtarıırken olaylara yeni bakış açısı ve ufuklar kazandırıp alternatif çözüm stratejileri geliştirir. Örgüt içindeki farklılıklar önemsendiğinde ve yönetildiğinde hem yeni fikirlerin, alternatif çözüm önerilerinin, yeni bakış açılarının doğması sağlanacak hem de çalışanlar aidiyet duygusu ile kendini örgütüne bağlı hissedecek; huzurlu ve mutlu bir çalışma ortamı oluşacak (Kızıllı, 2011; Barutçugil, 2011).

Lorbiecki ve Jack (2000), çalışanların potansiyel yetenekleri maksimize edilerek kullanıldığı takdirde yeni değerler oluşturulabildiğini ifade etmektedir (Akt: Memduhoğlu, 2008). Tayeb (1992) bu durumu biraz daha somutlaştırarak, farklı kültürel arka plana ait çalışanların olduğu örgütlerin, üç şekilde yönetilebileceğini ifade etmektedir (Akt: Yeşil, 2009):

Birinci alternatif, çalışanların farklılıkları göz ardı edilerek hepsine homojen bir kültürün eseri muamelesi yapmaktır. Bu strateji kolaylığına rağmen çalışanlarda memnuniyet ve üretkenliği düşürür.

İkinci alternatif, çalışanların kültürel farklılıkları dikkate alınarak örgütsel politikalar ve stratejilerin belirlenmesine çalışmaktır. Bu da çalışanların daha memnun olmasını ve organizasyonun daha etkin olmasını sağlayacaktır.

Üçüncü alternatif, kültürlerin varlığını kabul etmek yerine onları kullanarak kültürel bir sinerji oluşturulmasına çalışmaktır. Bu yöntemle kültürün çok farklı boyutları yönetimde kullanılarak birçok fayda sağlanabilir.

Barutçugil'e (2011) göre aynı ulustan insanların oluşturduğu ekipler rutin problemleri çözüme başarılı olurken, farklı uluslardan ekipler karmaşık problemlerde daha başarılı sonuçlar alabilmektedir. Bu ekiplerde problemlere daha geniş perspektiften bakma olanağı olduğundan, eleştirel analizler daha kolay yapılır ve çözüm için daha fazla alternatif üretilebilir. Çok kültürlü organizasyonlarda başarılı olmak için aşağıdaki unsurlara dikkat edilmelidir (Barutçugil, 2011):

- a) Yöneticiler, farklılıkların varlığını kabul etmeli ardından onların değerlerini bilerek birer avantaj olduğunu göz önünde bulundurmalıdır.
- b) Yöneticiler, kendi kültürlerinin diğer kültürlerle uyumlayabileceğini görmeli ve herkeste aynı yöntemleri uygulamaya çalışmamalı. Çünkü aynı yöntemler farklı kültüre sahip bireylerde aynı sonucu vermeyebilir.
- c) Yöneticiler, her türlü ayrımcılığın ekip çalışmasına engel olacağını bilerek her kültüre saygı göstermeli, etnik köken ve diğer farklılıklara karşı adil davranmalıdır.
- d) Farklılıklara değer vermenin sonucu elde edilen başarılar takdir edilmelidir.
- e) Yöneticiler, çalışanları sahip oldukları kişisel özellikleri ile değil performanslarıyla değerlendirmelidir.
- f) Yöneticiler, sorunları çözmek için çalışanları farklı bakış açıları konusunda cesaretlendirmelidir.
- g) Varsayım ve önyargılardan kurtularak çalışanları motive edecek unsurları tespit etmeli ve bunları kullanmalıdır.
- h) Farklılıkların, kendilerine olan saygılarını olumsuz etkileyecek önyargılardan oluşan basmakalıp söz ve davranışlar engellenmelidir.

- i) Bütün çalışanların fırsatlardan yararlanmaları için uygun ortam oluşturulmalıdır.
- j) Yöneticiler, farklılıklara yönelik eğitimleri destekleyerek farklılıkların takdir edilmesinde rol model olmalıdır.
- k) Farklılıklara sahip çalışanların bir arada olmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.

### 2.1.3. Çok Kültürlü Yeterlikler

Çok kültürlü yeterlikler bireylerin çok kültürlü bir ortamda çalışabilmesi için ilk olarak Ramirez (1991) tarafından ortaya konan ve “The Multicultural Experience Inventory” adlı ölçekle ölçülmeye başlanmıştır. Daha sonra pek çok araştırmacı tarafından ele alınan çok kültürlü kişilik pozitif psikoloji alanına adapte edilmiştir (Cosme, Pepino, & Brown, 2010).

Karen I. Van Der Zee 2000 yılında yaptığı “The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness” adlı çalışmada “Kültürel Empati (Cultural Emphaty), Açıkfikirlilik (Openmindedness), Duygusal İstikrar (Emotional Stability), Esneklik (Flexibility), Olaya Uyum Sağlama (Orientation To Action), Cesaret/Merak (Adventurousness –Curiosity) ve Dışadönüklük (Extraversion)” olmak üzere yedi adet çok kültürlü kişilik boyutu ortaya koymuştur.

Ancak 2003 yılında yaptığı “Validation of the Multicultural Personality Questionnaire in the Context of Personnel Selection” adlı çalışmada ise bu boyutları “Big Five” adlı çok kültürlü kişilik testi ile karşılaştırmış ve yaptığı analizler çerçevesinde daha önce ortaya koymuş olduğu yedi boyutlu çok kültürlü kişilik (MPQ) testini “Kültürel Empati (Cultural Emphaty), Açık Fikirlilik (Openmindedness), Sosyal Girişimcilik (Social Initiative), Duygusal İstikrar (Emotional Stability), Esneklik (Flexibility)” olmak üzere toplam beş boyut olarak yeniden tasarlamıştır. Araştırmamız kapsamında ele alınan yöneticilerin çok kültürlük yeterlikleri Zee’nin ortaya koyduğu bu son boyutların adapte edilmesiyle belirlenmiştir. Çalışma boyunca çok kültürlü yeterlikler olarak adlandırılan bu boyutların açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.



### 2.1.3.1. *Kültürel Empati (Cultural Empathy)*

Kültürel empati, farklı kültürel gruplardaki üyelerin his, düşünce ve davranışlarıyla empati kurabilme yeteneğidir (Ruben, 1976). Başka bir ifadeyle kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarıyla diğer kültürel guruplar hakkında empati kurabilme ve onların duygularına karşı hassas olma yeteneğidir (Arthur & Winston, 1995; Ahmadi, Shahmohamadi, & Araghi, 2011).

Kültürel empati, belki de kültürel etkililiği en fazla arttıran duyarlılıktır. Ruben kültürel empatiyi, başkalarının duygularında düşüncelerinde ve deneyimlerinde oldukça bütün ve keskin bir duygu elde etmek ve yansıtmak olduğu kadar başkalarında açık bir ilgi uyandırma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle bu koşul, farklı kültürel gruplara ait üyelerin hisleri, düşünceleri ve davranışlarını anlayabilmektir. Hawes ve Kealy, çalışmalarında kültürel empatinin çok kültürlü yeterlikler için önemli bir şart olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Bu yeterliliğe sahip bireyler karşısındakine bir insan olarak değer verip duygu ve davranışlarını, empati kurarak anlamaya çalışır. Dikkatli bir dinleyici olarak muhatabının söylediklerini anlayıp aklında tutar. İnsanları değerlendirirken insan halini ve karşısındakinin alışkanlıklarını göz önünde bulundurur. Bu kişiler, yüz ifadelerine önem veren, muhatabının rahatsız olduğu şeyleri ve sıkıntılarını hemen fark eden bir yeteneğe sahiptirler. Zorluk çıkarmak yerine muhataplarının işlerini kolaylaştırır. Bu kişiler başkalarını ayrıntılı tanımaktan hoşlanır ve Kişilerarası ilişkileri doğru değerlendirerek duruma uygun olmayan tutum ve davranışlar sergilemezler (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Bu özelliğe sahip kişiler aynı zamanda liderlik özellikleri de taşıyan ve çevreleri tarafından sevilen kişilerdir (Dökmen, 2005).

### 2.1.3.2. *Açık Fikirlilik (Openmindedness)*

Yeni bir kültürün kural ve değerlerini edinmemizi sağlayan ikinci genel boyuttur. Yeniliklere açık, açık fikirli anlamlarına gelen ve peşin hükümsüzlük (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000), etnik tolerans olarak da kavramlaştırılan açık

fikirlilik, kendi kültüründen farklı olan kültürel norm ve değerlere karşı açık ve önyargısız olmayı ifade eder (Arthur & Winston, 1995). Kültürel farklılıklardan kaynaklanan karmaşa, psikolojik fonksiyonlarımızı etkileyerek yanlış anlaşılmalara yol açar. Bu durum negatif tepkilere neden olduğundan yapıcı etkileşim yöntemleri kullanmamızı engeller ve farklılıkları takdir etmenin ve onlarla bütünleşmenin önüne geçer (Persina, 2010).

Arthur ve Bennett (1995) açık fikirliliği ilişkisel beceriler arasında sınıflandırmaktadırlar. Haris (1972) insanların açık fikirli olması ve farklılıklarla ilgilenmesini başarının habercisi olarak kabul etmektedir. Bireyi veya grubu tanımadan onlar hakkında kalıp yargılar beslemek bir önyargıdır (Cüceloğlu, 2006). Hammer, Gudykunst ve Wiseman ve Ronen de, çok kültürlülüğün etkililiği için önyargıdan uzak olmanın önemini ifade etmişlerdir (Akt: Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Bu özelliğe sahip kişiler yeni fikirlere ve değişikliklere açıktır. Teknolojik gelişmeler onlarda heyecan yaratır. Geniş ilgi alanlarına sahiptirler. Farklı koşul, kültür, din ve sosyal çevreden gelen insanlara ilgi gösterir, iletişim kurmaya çalışır, onlarla içli dışlı olurlar. Farklı kültürlerle ve hatta yeni bir hayata kolayca uyum sağlayabilirler. Kendi kültürlerini, başkalarının gözlüğünden görebilir. Farklı kültürlerin önceliklerini, nüanslarını, uygun davranış kalıplarını, bu kültürlerin neyi öncelediğini, o insanlara nasıl davranılması gerektiğini bilir ve buna uygun hareket ederler (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Van Der Zee'ye göre (2000) Bu yeterliliğe sahip bireylerin meraklı ve çok okuyan bir yapıları vardır. Olaylara farklı bakış açılarıyla bakarak yeni yollar arar, farklı girişimler, çeşitli yaklaşımlar dener, problemler için çözümler üretir ve böylece sosyal ve toplumsal gelişmelere öncülük ederler.

### 2.1.3.3. Sosyal Girişimcilik (Social Initiative)

Sosyal durumlara aktif olarak yaklaşma ve inisiyatif almaya meyilli olma olarak tanımlanmıştır. Birçok araştırmacının çok kültürlülükte başarıya ulaşmak için önemli gördüğü bu özellik, konuşkanlığın, girişkenliğin, kendine güvenin, dışa

dönüklüğün göstergesidir. Buradaki en önemli nokta izlemek veya bir durum karşısında bekleyip sonucu görmekten ziyade, harekete geçmek ve yönlendirici olmaktır (Van Der Zee, Zaal, & Piekstra, 2003).

Sosyal girişimcilik hem insancıl-toplumsal bir boyut olan sosyal ilgiyi içerir, hem de girişkenlik tutumu olan ticari girişimcilik, inandırıcılık ve ikna edicilik ve yöneticilik faaliyetlerini içerir (Van Der Zee, Zaal, & Piekstra, 2003).

Sosyal girişimcilik özelliği ticari kuruluşların girişimcilik özelliğiyle yakından ilgilidir. Holland'a (1985) göre sosyal insanlar, başkalarını bilgilendirmek, eğitim vermek, iyileştirmek ve aydınlatmak gibi aktivitelere öncelik verirken, girişimcilik türleri, örgütsel amaçlarına ulaşmak ve ekonomik kazançlar elde etmek için başkalarının manipülasyonunu gerektiren aktivitelere öncelik verirler. Her iki tanımda da ortak olan sosyal durumların manipülasyonuna yapılan odaklanmadır ki bu odaklanma bizi sosyal girişimcilik ve girişkenlik kavramları arasında bir bağlantı olduğu sonucuna ulaştırır (Akt: Van Der Zee, Zaal, & Piekstra, 2003).

Bu özelliğe sahip kişiler hep ön planda olan aktif, girişken, işleri olurlarına bırakmak yerine, problemler karşısında çabucak eyleme geçen bir yapıya sahiptirler. Bu kişiler boş durmaz, yoğun bir çalışma temposuna sahiptirler. Genellikle olayların ardındaki etkin ve öncü güç de bunlardır.

İletişimde ilk adımı kendileri atarak karşındakilerle kolayca iletişim kurar ve yakınlaşırlar. Gerek bireyler karşısında, gerekse topluluk karşısında rahat ve konuşmayı seven yapılarıyla herkese karşı düşüncelerini açıkça ifade edebilirler. Nerede nasıl davranacağını bildiklerinden grup içinde geçimsizliğe yol açmazlar.

Çok kültürlü kişilik boyutları arasında yer alan dışadönüklük (extraversion) pek çok yönüyle sosyal girişimcilikle bağlantılı olduğu hatta bu kapsamda değerlendirildiği için dışadönüklük (extraversion) boyutuna ayrıca yer verilmedi. Nitekim Ackerman, Heggestad, (1997) Big Five ve Holland'ın mesleki türleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları araştırmalarda dışadönüklüğün sosyal ilgi puanlarıyla büyük oranda ilgisinin olduğunu saptamıştır. De Fruyt ve Merviel de (1997), dışadönüklük ve girişimcilik arasındaki bağlantıya dair deneysel (ampirik) bir

kanıt sunmuştur. Bu nedenle bu araştırmada cesaret ve dışadönüklük yerine ikisinin birleşimi olan sosyal girişimcilik dikkate alınmıştır.

#### 2.1.3.4. Duygusal İstikrar (*Emotional Stability*)

Duygusal istikrar stresli olaylarda sakin kalma eğilimi, stres altındaki durumlarda güçlü duygusal reaksiyon sergilememe eğilimi olarak tanımlanmaktadır (church,1982).

Tipik tatil deneyimlerimizi düşünelim: pasaportun kaybolması, arabanın bozulması ve yardım istemek için telefon kartınızı kabul etmeyen bir telefon kulübesinden birisini aramaya çalışmak. Bu durumlara bireyler farklı tepkiler verirler; bazıları sakin kalırlar ya da tam aksine bazıları panik olur sinirlenir ve hatta bağırıp ağlamaya başlarlar. İşte bu noktada duygusal istikrar özelliği devreye girer. Bu özelliğe sahip kişiler bu olaylar karşısında bozgun yaşamazlar. Bunlar yaşadığı başarısızlıklar ve aksilikler karşısında bocalamaz. Başarısızlık sebeplerini, yılgınlığa düşmeden, takıntı yapmadan, objektif olarak değerlendirir ve soğukkanlı bir şekilde sorunları çözmeye odaklanır (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Bu kişiler, işlere iyi tarafından bakan endişesiz rahat tavırlarıyla dikkat çeker. Adımlarını atarken iniş çıkış yaşamadan, kendinden emin ve kararlı bir şekilde hareket eder. İşlerinin yolunda gideceğine olan inancı, olaylara olumlu yaklaşım tarzı ve her soruna bir çözüm üretebilme yeteneğiyle çevresine huzur yayar (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Kendine güvenen ve kendisiyle barışık kişiliği sayesinde eleştirilerden incinip duygusal davranmaz. Başarısızlığa uğrama korkusu onu tedirgin etmez, çünkü problemlerin çözülebilir olduğuna inanan bir yapısı vardır (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Tung 1981, araştırmalarında duygusal istikrarı farklı fonksiyonların ötesinde denizaşırı başarı için önemli bir koşul olarak tanımlar. Hammer (1978) ise bunu psikolojik baskıyla baş edebilmek ve kültürler arası etkililik için anahtar koşul olarak bahseder. Duygusal istikrar, hayal kırıklığı, baskı, endişe, değişken politik sistemler,

sosyal yabancılaşma, boyun eğme baskısı, maddi problemler ve kişilerarası çatışma gibi sorunlarla baş edebilme yeteneğini kapsar (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Abe ve Weisman (1983) tarafından yapılan bir çalışmada stres ile başa çıkabilmenin gerçekten önemli bir boyut olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal istikrarın, stresli koşullar altında güçlü duygusal tepkiler göstermeme, stresli durumlara karşı sakin olma eğilimi olarak tanımlandığı çalışmada, duygusal istikrarın çok kültürlü ortamlarda etkin olabilmenin önemli bir göstergesi olduğu ortaya çıkmıştır (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Psikolojik stres ile baş edebilme yeteneğini içinde barındıran duygusal istikrar, kültürlerarası ilişkilerde önemli bir özelliktir. Korku, stres, endişe, farklı politik sistemlere alışmak ve ayak uydurmak için uygulanan baskı, sosyal yabancılaşma, finansal problemler ve kişilerarası çatışmaları önlemek için insanların duygusal olarak sağlam olmaları gereklidir (Hammer, Gudykunst, & Wiseman, 1978)

#### 2.1.3.5. *Esneklik (Flexibility)*

Genel olarak durum değişkenliği veya ortamdan kaynaklanan dengesizlikler ile baş etme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Zerenler & İraz, 2006). Aynı zamanda dinamik sistem yaklaşımının önemli bir özelliği olan esneklik, küreselleşen dünyada değişen ekonomik ve sosyal şartlara, hızla gelişen teknolojiye ve uluslararası rekabet şartlarına işletmelerin ayak uydurabilmeleri için sosyal tarafların çalışma tür ve şartlarını istedikleri gibi belirleyebilme serbestisidir (Aksu, 2012).

Arthur ve Bennett, 1995; Gullahorn, 1963; Hanvey, 1976; Ruben ve Kealey, 1979; Smith, 1966; Torbiorn, 1982 gibi birçok yazar esnekliğe, çok kültürlü etkinliğin önemli bir boyutu olarak vurgu yapar. Onlara göre yöneticiler bir stratejiden diğerine kolaylıkla geçiş yapabilmelidir. Çünkü olayları aynı yol ve yöntemlerle ele almak farklı bir kültürel çevrelerde işlevsel olmayabilir (Akt: Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Yöneticilerin uygulamaları ile çalıştığı ortamın beklentileri ve kültürü birbiriyle uyuşmadığı zamanlarda, esneklik çok önem kazanır. Esnekliğin öğelerinden olan, hatalardan ders alma yeteneği; gerektiğinde davranışlarını uyarlama, yeni deneyimlerden ders alma ya da öğrenme ile yakından ilgilidir (Spreitzer ve diğerleri, 1997). Yaşadığı deneyimlerden öğrenme yeteneği, çok kültürlülük etkililiğinde hassas bir öneme sahiptir (Akt: Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Esneklik özelliğine sahip insanların sürprizleri seven maceracı, mücadeleci bir kişiliği vardır. Bu kişiler seyahat etmekten hoşlanır. Tüm detayları düşünülen çerçevesi belli tatiller yerine, içinde gizem barındıran değişime açık tatilleri sever. Sağlamcı değildir. Bir etkinlikten diğerine kolayca geçer, aktiviteler ve etkinlikler sırasında ortaya çıkabilecek yeni duruma göre farklı tavır alarak kendini yeni duruma uyarlayabilir.

Farklı ortamlardan rahatsızlık duymaz. Farklı ve kalabalık ortamlarda rahatça çalışabilir. Hayatında düzenli ve standartlaşmış aktiviteler arayışında olan biri değildir. Nizam intizam peşinde koşan kuralcı bir yapısı olmadığı gibi çalışmalarında sıkı bir plan ve katı kurallar uygulamaz. Bu kişiler değişime ihtiyaç duyar. Kalıplaşmış alışkanlıkları yoktur. Hep aynı rutin şeyleri yapmaktan da hoşlanmaz. Bunun yerine alışılmadık yeni deneyimler insanı kamçılayan farklı arayışlar peşindedir.

Sonuç olarak, çok kültürlü veya uluslararası kuruluşlarda görev yapan kişiler gittikleri yeni ülkelerde veya farklı sosyal ortamlarda yeni sosyal beceriler geliştirmek zorunda kalacaktır (Hawes ve Kealy 1981). Hammer ve diğerleri de (1978), yerliler arasında arkadaş edinme ve farklı ülkelerdeki insanlarla iletişim kurmanın önemini vurgular. Abe ve Weisman (1983) Yapmış oldukları çalışmada çok kültürlülük etkililiğinde, iletişim becerileri ile kişilerarası ilişkiler kurmanın çok önemli bir boyut olduğu ortaya çıkarmıştır (Akt: Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

## 2.2. Örgüt İklimi

İklim sözcüğü etimolojik olarak, Yunanca kaynaklı olup eğilim (temayül) anlamını taşır. Meteoroloji biliminde hava durumunu ifade eden iklim, daha çok ısı ve basınç gibi fiziksel olayları betimlemek için kullanılır. Örgüt iklimi ise, işletmeler, aileler, kurumlar gibi sosyal ortamlar için kullanılan bir metafor olup örgüt hayatını karakterize eden tutum, davranış ve hisler olarak ele alınmaktadır. Bu kavram, Teker teker bireyleri veya belirli işleri değil, örgütün tamamını ilgilendirmektedir (Ekvall & Ryhammar, 1998).

Örgüt iklimi kavramının şekillenmesine katkıda bulunan ve örgüt ikliminin temellerini oluşturan konularla ilgili araştırmalar 1900'lü yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Örgüt iklimi ile ilgili ilk çalışma 1939 yılında Kurt Lewin ve Lippit tarafından yapılmıştır (Santana & Cabrera, 2009).

Kurt Lewin bu alandaki araştırmaları Gestalt psikolojisi üzerine temellendirmektedir. Buna göre bütünler, kendisini oluşturan parçaların toplamından farklıdır. Bu sebeple bütünlerin parçalara ayrılarak tanımlanamayacağını savunur. Lewin, Lippitt ve White 1939'da yaptıkları çalışmada örgüt iklimine sosyal iklim ve atmosfer kavramlarını kullanarak değinmişlerdir. Buna göre örgüt iklimi kişilerin tek tek deneyim ve davranışlarından bağımsız olarak kişilerin deneyimleri ve davranışlarından oluşan algılarına dayanan bir bütün olarak görülebilir (Akt: Schneider ve arkadaşları, 2000).

Örgüt iklimi 1960 yılında Gallerman tarafından örgüt kişiliği olarak kavramlaştırılmış ve sanayi psikolojisinde kullanılmıştır. İklim kavramı Litwin ve Tagiuri'nin 1968'de editörlüğünü yaptığı "organizational climate exploration of a concept" adlı çalışmadan sonra popülerlik kazanmış ve 1970'li yıllar boyunca örgüt çalışmalarında oldukça popüler hale gelmiştir (Santana & Cabrera, 2009).

Örgütler de sahip olduğu özellikler bakımından tıpkı insanlar gibi sıcak, katı, tutucu gibi terimlerle ifade edilebilirler (Özdemir, 2006). Neher'e (1996) göre örgüt iklimi, değişime açık ruh haline sahip olması yönüyle kişilere benzemektedir. Bu yönüyle bir yandan örgüt iklimi, örgütün özelliklerinden ve örgütte yaşanan olaylardan

etkilenirken, diğ er yandan üyelerin davranışlarını etkiler. Örgüt üyelerinin davranışları ile örgüt ikliminin karşılıklı olarak etkileşmesi bir döngü olarak sürekli birbirini takip eder. (Mok & Au-Yeung, 2002).

Örgüt iklimi, örgüt içerisindeki psikolojik yapıyı ortaya koyar. Bu kavram, örgüt üyelerinin iç çevreyi nasıl betimlediğini ortaya koymak için kullanılır (Ertekin, 1978). Litwin ve Stringer'a göre örgüt iklimi, örgütün üyelerinin dolaylı veya dolaysız algılarına dayanan, çalışanların davranışlarını ve güdülenmesini etkileyen ölçülebilir özellikler kümesidir (Akt: Ekşi, 2006). Buna tanımlamaya paralel olarak Mohammed (2011) örgüt iklimini, örgüte yönelik tüm örgüt çalışanlarının ortak bir algısı olarak ifade etmektedir. Norton'a (1984) göre; örgüt iklimi bir okul ya da teşebbüsün kolektif kişiliği ve okuldaki bireylerin sosyal ve profesyonel etkileşimlerinin belirlediği atmosfer olarak tanımlanabilir (Akt: Ekşi, 2006).

Ertekin (1978) örgüt iklimini, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, özellikler olarak tanımlamaktadır. Batlis (1980), örgüt ikliminin sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- a. Örgüt iklimini etkileyebilecek birçok etmen olduğundan çok boyutludur.
  - b. Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimi, örgütün yapısı gibi etmenlerin oluşturduğu genel izlenimden meydana gelir.
  - c. İklim algısı, örgütteki olayların ve durumların betimlenmesidir.
  - d. Örgüt iklimi, liderlik tipinden ve çeşitli örgütsel aktivitelerden etkilenebilir.
- Bu değişkenlerden etkilendiği gibi, örgüt iklimi kişinin örgütteki davranışlarını ve işe yönelik tutumlarını etkileyebilir. (Batlis, 1980).

Campbell, Dunette, Lawler ve Wieck (1970) göre örgüt iklimi: Örgütte; yapılan işler, iş çevresi ve çalışanlar ile ilgili izlenen yöntemler, örgüt üyelerinin örgüte olan algılarını etkileyebilir. Örgütteki üyeler için iklim, bu algılar bütününe ve örgütün değişmeyen özelliklerine dair oluşturduğu beklentilerden oluşur. Örgüt ikliminin en önemli unsuru kişilerin örgütte gerçekleşen olaylara karşı olan algılarıdır. Örgütte meydana gelen olayların, bazıları örgüt tarafından desteklenirken, bazılarının önemsenmemesi kişilerin örgüt içindeki davranışlarını yönlendirebilir veya



etkileyebilir. Bu da çalışanların işe yönelik algılarını etkileyebilir (Akt: Waters, Roach, & Batlis, 1974).

Örgüt iklimini betimleyerek örgütün, örgüt üyeleri üzerindeki etkisini tanımlamak mümkündür (Arı, 2011). Nitekim Rafferty (2003) örgüt iklimini, örgüt içindeki bireylerin örgütü betimleme biçimi ve dolayısıyla örgütün algılanış biçimi olarak tanımlamaktadır. Forehand ve Gilmer ise örgüt iklimini, örgütü öteki örgütlerden farklı kılan, zaman içerisinde yerleşerek değişmez hale gelen ve örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkileyen özellikler dizisi olarak tanımlamaktadır (Forehand & Gilmer, 1964).

Bursalıoğlu'na (2000) göre örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ile üyelerin ihtiyaçlarının karşılanması arasındaki oranın örgütsel iklim üzerinde büyük etkisi vardır. Çünkü her birey örgüte bazı ihtiyaçlar ile beklentilerin etkisi altında girer. Bu ihtiyaçlar karşılanmaz ve beklentiler gerçekleşmezse bireyin morali bozulur ve verimi düşer (Bursalıoğlu, 2000). Buna paralele olarak Binbaşoğlu (1998) örgüt iklimini, örgüt içi unsurların gerek resmi yollardan gerekse gayri resmi kanallardan birbirleriyle kurdukları ilişkiler neticesinde ortaya çıkan uyum veya uyumsuzluk olarak değerlendirmektedir.

Poole (1985) göre örgüt iklimi, örgüt ve üyeleri için önemli ve rutin pratiklerden ortaya çıkar ve üyelerinin davranış ve tutumlarını etkiler (Akt: Gündüz, 2008). Literatürde yapılan değişik tanımlar doğrultusunda örgüt iklimi kavramının çalışanların, belli bir zamanda örgütlerine karşı algıları ve tutumları olarak ele alındığı söylenebilir (Arı, 2011).

Forehand ve Gilmer (1972), örgüt ikliminin örgütte faaliyet gösteren birey tepkilerinin esas kaynağı olarak kabul etmekte ve iklimin, örgütlerin diğer örgütlerle nasıl etkileştiklerini de gösteren önemli bir unsur ve bir çeşit kişilik göstergesi olduğunu ifade etmektedir. O kişiliğin oluşmasında ekonomik durumunun, tarihsel etmenlerin ve örgüte egemen olan üyelerin etkili olduğunu ifade etmektedir. Gellerman (1973) ise örgüt iklimini (kişiliğini), pek çok yönden kendine özgü ve örgüte egemen olan bireylerin önemli sorunlar karşısındaki toplu eğilimlerine bağlı

birtakım varsayımlar olarak değerlendirmektedir. Bunlar her örgütü ötekilerden ayıran bir çalışma ortamı yaratır (Ertekin, 1978).

Litwin'e (1968) göre iklim, yönetim stillerinin etkileri, örgütün performansı ve sağlığını bize açıklayan önemli bir değişkendir. Joyce ve Slocum (1990) göre ise; hem örgütsel hem de psikolojik iklim, iş performansı ve işe karşı tutumlar üzerinde önemli etkilere sahiptir. Duignon (1986) ile Peach ve Reddick'e (1989) göre; sağlıklı çalışma ortamı ile öğretmenlerin etkililiği ve örgütsel sorumluluklarını yerine getirmeleri arasında ilişki vardır (Ekşi, 2006).

Miskel ve Ogawa'ya (1988) göre; okulun örgütsel iklimi ne kadar açıksa öğretmenlerin doyum seviyesi de o oranda artar. Hoy ve arkadaşlarına (1991) göre; okul iklimi okulun verimliliğini etkiler. "Okul iklimi ne kadar açık ve işbirliğini desteklerse ise, öğretmenler ve yönetici için o kadar sağlıklı bir çalışma ortamı geliştirilmiş olur. Bu yüzden, okul iklimi okulların daha verimli çalışması için önemli bir araçtır denilebilir. Hoy ve Clover'a (1986) göre okul iklimi performans üzerinde büyük etkiye sahiptir çünkü öğretmenlerin motivasyonunu etkiler (Akt: Ekşi, 2006). Bektaş ve diğerlerine göre (2014) Okul iklimi evrensel değerlerin kazandırılmasında da önemli bir etken olarak göze çarpmaktadır. Öyle ise okul ikliminin bu doğrultuda yapılandırılması gerekmektedir.

Eğitim örgütleri diğerlerine göre daha informel bir yapı ve hava içinde çalışır. Eğitim faaliyetlerinin hem üreticisi hem hammaddesi hem de tüketicisi insan olduğu için bu örgütler içinde kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği büyük önem taşımaktadır (Bursalıoğlu, 2000).

Olumlu okul iklimi akademik başarıda olumlu katkı sunmaktadır. Comer (1981); Connecticut New-Haven'de bulunan "Brennan" okulunda yaptığı deneysel çalışmada, olumlu bir okul iklimi ile okula devamdaki artış, olumlu öğrenci davranışları ve akademik başarıda meydana gelen yükselme arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997). Bahçetepe (2013), araştırmasında, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri arasında okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer yandan Sulu

Çavumirza (2012), araştırmasında ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi ile SBS’de aldıkları puanlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Olumlu okul iklimi öğrenci davranışları noktasında da olumlu katkı sunmaktadır. Peker (1993) Okulların örgütsel iklimi kapalı tipten açık tipe doğru gittikçe öğrenci başarısının arttığı, disiplin olayları ve cezaların ise azaldığını tespit ederken, Kartal ve Bilgin (2009) istendik davranışlarla iklim algısı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Diğer yandan Özdemir ve arkadaşları (2010) okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Haynes ve diğerleri (1997) sağlıklı ve destekleyici bir okul iklimi için Okulda müdürün etkin bir liderlik göstermesi, bireylerin etnik köken ve cinsiyetine bakmaksızın herkese eşit muamelede bulunulması, kurum içi ilişkilerde saygı ve sevgiye riayet edilmesi, çalışanların ihtiyaç ve beklentilerine karşı gösterilen tutum konusunda özen ve hassasiyet gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

### 2.2.1. Örgütsel İklimin Boyutları

Litwin ve Stringer’a (1968) göre boyut; bir şeyi tasvir etmek, kişilerin gözünde canlandırmak, kavramsallaştırmak veya konu hakkında bir fikir oluşturmak için bir yardımcı olarak tanımlanabilir ve bu şeyle ilgili olan bakış açılarının bir bütün halinde sunulmasını sağlar (Arı, 2011).

Yönetim ve yönetim psikolojisi kitaplarında örgüt iklimi ile ilgili olarak birçok boyut üzerinde durulmaktadır. Bu boyutlar, bir anlamda araştırmacının önem verdiği ve örgüt iklimini etkilediğini varsaydığı unsurlar olarak değerlendirildiğinden araştırmalar farklı tanımlar ve boyutlar kullanmışlardır (Ertekin, 1978).

Her örgütün kendi iklimini etkileyen birtakım unsurları vardır. Okulun iklimini ölçmek için öncelikle okulu etkileyen unsurların neler olduğuna bakmak gerekir. Okul; bürokratik birimler, okul yönetimi, aile, öğretmenler, öğrenciler, yardımcı personel, okul dışı gruplar ve kitle iletişim araçlarından etkilenmektedir. Ancak bunlar arasında

okulu etkileme bakımından en önemli güç merkezleri okul yönetimi ve öğretmenlerdir (Toprakçı, 2001).

Okulun en önemli çıktısı öğrencilerdir. Dolayısıyla okulu etkileyen en önemli elemanlardan biri öğretmenlerdir. Çünkü öğretmen öğrenciler üzerinde doğrudan bir etkilemede bulunmaktadır. Hemen hemen hiçbir örgütte öğretmen kadar üyeleri doğrudan etkileme gücüne sahip bir unsur bulunmamaktadır. Çünkü öğretmen öğrenci üzerinde bir takım davranışları oluşturmak için birebir etkileşim içerisinde. Okul yönetimi ise okulun bir çıktısı olan öğrencileri hem öğretmenler aracılığıyla dolaylı hem de doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Okulda uyulması gereken kuralları belirleyen ve uygulayan yönetim, bu yönüyle öğrencileri ve okulu doğrudan etkiler (Toprakçı, 2001).

Örgüt iklimi, büyük ölçüde örgüt içerisindeki bireylerin algılamaları ile işlerlik kazanmaktadır (Ertekin, 1978). Bu nedenle araştırma kapsamında okul iklimi ele alınırken iki gruba ait boyutlar üzerinde durulmuştur. Bu gruplar Halpin'in (1966) ortaya koyduğu, öğretmen ve yönetici davranışlarıdır. Bu davranışlar dördü öğretmen, dördü yönetici davranışı olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır (Akt: Dağlı, 1996). Okul yönetiminin belki de en stratejik parçası olan (Bursalıoğlu, 2000) öğretmen grubunun davranış özellikleri olumsuz davranıştan olumlu davranışa doğru şöyle sıralanabilir:

***Çözülme (Disengagement).*** İstenmeyen bir öğretmen davranışıdır. Öğretmenin göreve yönelik davranışları üzerinde duran bu özellik daha çok öğretmenlerin işle ilgili birbirleriyle birleşip grup oluşturmamasını ifade etmektedir. Bu durumdaki öğretmenler arasındaki göreve dayalı bağlar zayıftır. Bu nedenle öğretmenler bir arada bulunmayı tercih etmezler. Öğretmenler birleşerek bir grup oluşturmaktan uzaktır (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Öztürk, 2008).

***Engellenme (Hindrance).*** İstenmeyen bir öğretmen davranışıdır. Bu davranış özelliğinde öğretmenler, yöneticileri tarafından engellendiği kanaatine sahiptirler. Bu düşünceye sahip öğretmenler, yöneticilerinin öğretmenlere ait görevleri kolaylaştırmak bir yana dursun gereksiz bir takım işler vererek görevlerini zorlaştırdıkları kanısına sahiptirler (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Öztürk, 2008).

**Moral (Esprit).** Arzu edilen bir öğretmen davranışıdır. Bu boyutta sosyal gereklilikleri de karşılanan öğretmenler iş doyumunu vardır ve görevlerini yerine getirmekten haz alırlar (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Öztürk, 2008).

**Samimiyet (Intimacy).** İstendik bir öğretmen davranışıdır. Samimiyet öğretmenlerin görev haricindeki sosyal birtakım gereksinimleri ile ilgili doyumunu tanımlar. İformel ilişkiler neticesinde örgüt içindeki öğretmenler, birbirleriyle yakınlaşmakta ve bu arkadaşlık ilişkisinden haz almaktadırlar (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Öztürk, 2008). Bu davranış kişilerin kuruma karşı olan uyum ve aidiyetlerini arttırmaktadır (Çelebi & Ülker, 2013).

Okul örgütünün bir diğer önemli ayağı olan yöneticileri ilişkin davranış özellikleri de olumsuz davranıştan olumlu davranışa göre şöyle sıralanabilir:

**Yüksekten bakma (Aloofness).** İformel ve yüz yüze ilişkilerden çok daha resmi ve formel ilişkileri temsil eden yönetici davranışıdır. Bu boyutta yöneticiler, çalışanlarla arasına psikolojik bir mesafe koyarlar. Bu mesafe yüzünden kişiler arası ilişkiler, yönetmeliklerin çizdiği ilkeler ve kurallara dayalı olarak sürmekte ve son derece şekilci bir hal almaktadır (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Öztürk, 2008).

**Yakından kontrol (Production Emphasis).** Buyurgan ve tek yönlü bir iletişimi ifade eden yakından kontrol, karşılıklı iletişimine dayanmayan, öğretmenlerden gelecek tepkilere duyarısız, geri bildirim kapalı ve daha çok kendi talimatlarını empoze edici bir davranış biçimidir. Bu tarz bir yönetim şekli daha ziyade bir denetimi andırır. Bu boyutta yöneticiler bir çeşit işçi başı gibidir (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Öztürk, 2008).

**İşe dönüklük (Thrust).** Öğretmenlere buyurgan tavırlarla iş yaptırmaya çalışmayan yönetici davranış özelliğidir. Bu özellikteki yöneticiler, yapılmasını istediği şeyleri önce kendisi yaparak örgüt üyelerine örnek olmaktadır. Böylece öğretmenleri yapılacak işler konusunda motive etmektedirler. Bu güdüleme şekli örgütü daha dinamik hale getirmek amacıyla tercih edilir (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Öztürk, 2008).

*Anlayış gösterme (Consideration)*. İnsanı ve insan ilişkilerini önceleyen ve bu ilişkileri geliştirmek için çabalayan yönetici davranışıdır. Bu boyutta yönetici, öğretmenlere "insanca" davranma eğilimindedir (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Öztürk, 2008).

Yukarda ifade edilen boyutlar içerisinde moral ve samimiyet öğretmen grubunun olumlu davranışları, çözülme ve engelleme ise öğretmen grubunun olumsuz davranışları olarak belirlenmiştir. Diğer yandan işe dönüklük ve anlayış gösterme yönetici grubunun olumlu davranışları, yüksekte bakma ve yakından kontrol ise yönetici grubunun olumsuz davranışları olarak kabul edilmiştir (Öner, 2007).

### 2.2.2. Örgütsel İklim Türleri

Literatürde örgüt ikliminin ölçülebilir nitelikte pek çok türüne vurgu yapılmaktadır. Bu iklim türlerinden hangilerinin inceleneceği ise yapılan araştırmaya bağlıdır. Yaygın olarak rastlanan iklim türleri; özendirici iklim, özendirmeyen iklim, açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim, kapalı iklim, güvenlik iklimi, yaratıcılık ve yenilik iklimi, hizmet iklimi, takım iklimi ve etik iklim olarak sayılabilir (Arı, 2011).

Bu araştırma kapsamında incelenecek olan örgütsel iklim tipleri Halpin (1966) tarafından ortaya konan ve örgüt iklimini ortaya koyduğu pek çok araştırma ile teyit edilmiş olan (Dağlı, 1996; Ertekin, 1978); açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı iklim türleridir.

Bu altı örgütsel iklim tipi, örgütsel iklim araştırmalarında sıkça kullanılmaktadır. Herhangi bir örgüt, bu iklim türlerinden birinin tüm özelliklerini göstermeyebilir. Fakat örgütteki bir iklim türüne ait özelliklerin örgütteki yoğunluğuna göre o örgütün iklimi belirlenerek bir kategoriye sokulabilir. Hatta bir okulun ikliminde birkaç iklim türüne ait özellikler de bir arada bulunabilir. Bu durumda ağırlıklı olan özelliğe göre örgüt iklimi isimlendirilmektedir (Bilgen, 1990). Bu iklim türleri olumlu iklim türünden, olumsuz iklim türüne göre şöyle sıralanabilir (Akt: Akar, 2006):

### 2.2.2.1. Açık İklim

Bu iklim türleri arasında, bir örgütte en çok bulunması istenen iklim türü açık iklimdir. Bu iklim türü, ast-üst örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik ve uyum duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu ifade eder. Açık iklimde çalışanlar arasındaki samimi ilişkiler doyumun artmasını sağlar (Aksoy, 2006). Okul müdürünün yönetim politikası, öğretmenin görevini başarmasını destekler niteliktedir. Açık iklime sahip bir okulda, aşırı çalışmadan bunalma söz konusu değildir ve öğretmenler böyle okullarda bulunmaktan gurur duyarlar (Baykal, 2007; Acet, 2006; Şentürk, 2010).

Bu tür iklim özelliği gösteren örgütlerde, çalışanların moralleri oldukça yüksektir. Yöneticiler eleştirilere her zaman açıktır. Kişisel kurallar koymazlar. Bu örgütte verilen görevler büyük bir zevkle yapılır. Öğretmenler, birbirleriyle çatışmadan çalışırlar. Biçimsel işlemler ya da iş yığınlarıyla uğraşmazlar. Gereksinim halinde, okulun yardımcı hizmetleri hazırdır. Öğretmenler arkadaşa geçinirler, bununla beraber aşırı derece samimi olma gereksinimi duymazlar. Öğretmenlerde belirgin bir iş doyumuna vardır, zorlukları ve düş kırıklıklarını yenebilecek derecede yeterli bir motivasyon bulunmaktadır (Peker, 1993; Arı, 2011).

Müdür çok çalışarak örnek olmakla kalmaz, duruma göre öğretmenleri eleştirebilir ve onların eleştirilerinden yararlanabilir. Müdür öğretmenlerin etkinliklerini yönetme ve kontrolde, onların toplumsal gereksinimlerinin karşılanmasında kişisel esnekliğe sahiptir. Kişisel kurallar ve ilkeler koymaz. Her görevi kendisi yapmak yerine, duruma göre öğretmenlerin önderlik yapmalarına ortam hazırlar. Özetle, durum tamamen yöneticinin kontrolündedir ve öğretmenler için, görülür bir önderlik ortaya konur. Açık tip havanın belirgin özelliği ise, ortalamaya göre, çözüme, engelleme, yüksekte bakma, yakından kontrol, boyutları düşük moral, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutları yüksektir (Dağlı, 1996).

Okul örgütlerinde açık iklimin hüküm sürmesi, okulun etkililiğini artıracak gibi, öğretmenlerin ve diğer çalışanların iş doyumunu ve memnuniyetini yükseltecektir. Okul yöneticileri, açık bir iklim oluşturulması için çaba göstermek durumundadırlar. Çünkü Okul iklimi okulda bulunan yönetici, öğretmen ve personelin tutum ve davranışlarıyla yüksek derecede ilişkilidir (Şentürk, 2010). Olumlu bir

örgütsel iklim oluşturulmasında diğer değişkenlerin yanı sıra yöneticilerin de önemli bir yeri vardır (Akar, 2006).

#### 2.2.2.2. *Bağımsız İklim*

Bu tür iklimde yönetici ve astlar arasında belirli bir mesafe, psikolojik bir uzaklık söz konusudur. Öğretmenlerin morali yüksektir ama açık iklimdeki kadar değildir. Okulların sahip olduğu bu tip iklimde, sosyal gereksinim ile sosyal doyumlara çok önem verildiği görülür. Okulda küçük baskı grupları olabilir fakat bu durum, bütün grubun birbiriyle uyum içinde çalışmasına engel değildir. Öğretmenler biçimsel işlemlerle engellenmezler. Okulun her türlü yardımcı hizmetleri öğretmenlerin kullanması için hazırdır (Arı, 2011; Dağlı, 1996; Peker, 1993; Erdoğan, 2012).

Okul müdürü, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak ve yönetimin işlerliğini artırmak için kurallar koymuştur. Konulan bu kurallara uyulması istenir. Yönetici, öğretmenlerle kendi arasına psikolojik bir kural koyar, fakat onlarla her gün ilgilenmek ister. Müdür, verim için öğretmenleri zorlamaz ve “çalışmamız gerekiyor” gibi ifadeleri çok sık kullanmaz. Öğretmenler kendi kendilerine çalışır. Okul müdürü, öğretmenlerin aktivitelerine çok az önerilerde bulunur. Okul işlerinin yürümesi için öğretmenler birlikte çalışırlar (Arı, 2011; Dağlı, 1996; Peker, 1993; Erdoğan, 2012).

#### 2.2.2.3. *Kontrollü İklim*

Bu iklim türünde verilen görevi yerine getirmek örgütte en çok önem verilen faktördür. Öğretmenler devamlı işin içindedir. Genellikle kendi kendilerine çalışırlar ve sosyal bir yalnızlık söz konusudur. Daha önce belirlenmiş olan kuralların dışına pek fazla çıkmaz. Birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenme, yardımlaşma, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal gereksinimlere pek yer yoktur. Yöneticiler kendi söylediklerinin sorgulanmadan yapılmasını ister. Kişiler arası ilişkilerin iyi olmaması çalışanlar arasında moral bozukluğuna sebep olur. Bu yüzden moral açık iklimde göre düşüktür (Arı, 2011; Dağlı, 1996; Erdoğan, 2012).

Okul müdürü, etkili ve emredici olarak tanımlanır. Benim ileri sürdüğüm yol doğrudur. Başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez ilkesi geçerlidir. Öğretmenlerin



sosyal gereksinimlerini karşılamak için çaba sarf etmez. Engellenme ve yakından kontrol boyutları olması gereken ortalamadan fazla, samimiyet ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür (Arı, 2011; Dağlı, 1996; Peker, 1993).

#### 2.2.2.4. *Samimi İklim*

Bu iklimde, hem müdür hem de öğretmenlerde göze çarpan bir arkadaşlık tavrı vardır. Yönetici, çalışanlar, örgütteki tüm bireyler bir aile havasındadır, kişiler arası ilişkiler oldukça gelişmiştir. Örgüt üyelerinin sosyal tatminleri yüksektir. Amaca ulaşmada, grup etkinliklerinin yönetim ve kontrolünün az olmasına karşın, sosyal gereksinimlerin doyumu yüksektir. moral ve iş doyumu ortalamaya eşit veya yakındır. Okul müdürünün aşırı anlayış göstererek, "gelin mutlu bir aile olalım" dediği, kendisinin de öğretmenlerden biri olduğuna inandığı ve bunu ileri sürdüğü bir durum söz konusudur. Hiç kimse tam kapasite ile çalışmaz. Üyelerin çalışmaları yanlış da olsa, asla eleştirilmez. Açık tip iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek, moral boyutunun ortalamaya eşit ve işe dönüklük (kendini işe verme) boyutunun düşük olması söz konusudur (Arı, 2011; Dağlı, 1996; Peker, 1993; Erdoğan, 2012).

#### 2.2.2.5. *Babacan İklim*

Bu iklimde, öğretmenlerin hem sosyal gereksinimlerini karşılamak, hem de onları kontrol etmek isteyen ve girişimlerinde başarılı olamayan müdürün bulunduğu okul tanımlanır. Yönetici astlarını kontrol etmekte ve onların sosyal gereksinimlerini karşılamakta zayıf kaldığından çalışanlar arası moral bozukluğu söz konusudur. Bu iklim kısmen kapalı iklim tipidir. Çözülme ve yakından kontrol boyutu beklenenin çok üzerindeyken; moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutu düşüktür. Çalışanlar arasında çeşitli gruplaşmalar olmakta ve verimsiz çalışmaktadırlar. Okul müdürünün, öğretmenleri kontrol edememesinden dolayı örgüt faaliyetlerinde bir devamlılık görülmez. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden hoşlanmazlar. Okul müdürü, çalışmaları ile iyi bir örnek olmadığı için öğretmenleri güdüleyemez. Okulda olan her şeyi bilmek ve her şeyin yapılmasını ister. Fakat doğru dürüst bir şey yapılmaz. Kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. Örgüt

anlayışının özünde en iyisini büyükler bilir yaklaşımı hâkimdir (Arı, 2011; Dağlı, 1996; Peker, 1993; Erdoğan, 2012).

#### 2.2.2.6. *Kapalı İklim*

İklim türleri arasında en tercih edilmeyen iklim türüdür. Kapalı iklime sahip örgütlerde, iş görenlerin doyum düzeyi düşüktür. Yönetici iş görenlerin etkinliklerini yönlendirmede etkisizdir ve onların bireysel sorunlarıyla ilgilenmeye istekli değildir. Yöneticinin, yönetimsel davranışları, iş görenlerin görevlerini başarmalarını destekler nitelikte değildir (Baykal, 2007; Şentürk, 2010; Tok, 2006).

Yönetici tek başına emredicidir. Örgütte işlerin nasıl yapılacağı ile ilgili kendine özgü kurallar koymaktadır, çalışanların fikirlerini ve çalışanların kişisel yeteneklerini önemsememektedir. Yönetici çalışanların motivasyonlarıyla ilgilenmemektedir. Öğretmenler oldukça bezgindir. Yöneticinin bu davranış biçimi sebebiyle çalışanlar bu tür örgütlerde kalmayıp, başka okula nakilden söz ederler. Müdür, öğretmenlerin etkinliklerinin yönlendirilmesinde etkili değildir (Arı, 2011; Dağlı, 1996; Peker, 1993; Erdoğan, 2012).

Biçimsel işlemlerinin çokluğu ve katılığı dikkati çeker. Öğretmenler ya yalnız ya da çok küçük gruplar halinde çalışmakta ve okul dışında da birbirleriyle ilgilenmemektedir. Öğretmenler arasında Arkadaşça davranışlar görülmez. Öğretmenler, beraberce çalışmadıkları için grup başarıları çok düşüktür. Müdür öğretmenlerin başarılı olmaları için kolaylık sağlamadığı için moral düşüktür. Sık sık daha çok çalışmalıyız der, ancak kendisi bunu uygulamadığı için etkili olmaz. Söyledikleri ile yaptıkları birbirinden farklıdır. Kendisi, çalışmasıyla iyi bir örnek olmadığı için, güdüleyici değildir. Eylemlerinde samimi değildir, öğretmenlerin sosyal gereksinimleri ile ilgilenmez. Herkesin girişimde bulunmasını talep eder, ama liderlik yapmalarına fırsat vermez. Öğretmenler ona samimi bakmazlar. Çözülme, engellenme, yakından kontrol boyutları açık iklime göre çok yüksek, moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir (Arı, 2011; Dağlı, 1996; Peker, 1993; Erdoğan, 2012).

### 2.2.3. Örgüt İklimiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Örgütsel iklimin kavramlaştırılması konusunda Likert (1961), yaptığı çalışmada yönetim sistemlerini ya da örgütsel iklim tiplerini dört kategoriye ayırmıştır. Bunları; sömürücü otoriter, iyimser otoriter, danışıcı sistem ve katılmalı şeklinde isimlendirmiştir (Çetinkanat, 2000).

Anderson (1964) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürünün özellikleri ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan çalışmada, açık ve kapalı iklime sahip okullar karşılaştırıldığında, açık iklime sahip okul müdürlerinin özelliklerinin daha kararlı, kendine güvenen, sosyal, becerikli, araştırmacı ve daha güçlü kişiler olduğu saptanmıştır (Çetinkanat, 2000).

Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek ve Rosental (1964) tarafından yapılan bir çalışmada ise örgütsel iklim boyutlarının analizine de yer verilmiştir. Bu çalışmada faktör analizi sonucu beş boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar: kurala dönük olma, disipline bağlılık, yakından denetim, bireysel özerklik ve başarıya dönük olma diye isimlendirilmiştir (Çetinkanat, 2000).

Örgüt iklimiyle ilgili bir diğer deneysel çalışma da Frederiksen (1966) tarafından yapılmıştır. Frederiksen 260 orta düzey yönetici üzerinde çalışmış ve farklı iklim yaratacak biçimde ikiye ayrılmak üzere dört ayrı durum tasarlamıştır. Çalışma sonunda, değişik iklim koşullarında bireylerin farklı çalışma yöntemleri uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Daha özgür örgütsel iklimde, yöneticilerin astlarıyla doğrudan ilişki kurdukları, kısıtlayıcı iklimde ise biçimsel kurallarla çalışma eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Çetinkanat, 2000).

Örgütsel iklimin ölçülmesi ve kavramlaştırılması bakımından öncü niteliği taşıyan araştırma, Halpin ve Croft (1966) tarafından ilkokullarda yapılmıştır. Araştırma sonunda, faktör analizi yöntemiyle 8 adet örgütsel iklim alt boyutu ve 6 adet örgütsel iklim tipi saptanmıştır. Saptanan bu sekiz alt boyut şöyle sıralanmaktadır: Çözülme, engelleme, moral ve samimiyet boyutlarından oluşan öğretmen grubu davranışları; yüksekte bakma, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarından oluşan yönetici davranışları. Araştırmada saptanan örgütsel

iklim tipleri ise: açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı iklim diye isimlendirilmiştir (Çetinkanat, 2000).

Örgütsel iklim ve liderlik ilişkisine büyük bir katkı getiren bir araştırma da Litwin ve Stringer (1968) tarafından yapılmıştır. Araştırma için üç işletme örgütü seçilmiş ve üst yöneticilere izleyecekleri liderlik biçimleri önceden öğretilmiştir. Liderlik biçiminin bağımsız değişken olarak ele alındığı deneysel araştırmada, üç değişik iklim tipi saptanmıştır. Çalışma sonunda liderlik biçimlerine bağlı olarak ortaya çıkan bu üç iklim tipi; otoriter yapılı iklim, demokratik yapılı iklim ve başarıya yönelik iklim olarak belirlenmiştir (Peker, 1993). Bu araştırmada yöneticilerin farklı liderlik davranışlarının, farklı iklim tipleri oluşturmada etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Paknadel, 1988)

Örgüt iklimi ile ilgili bir başka araştırma da Taguiri ve Litwin (1968) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada örgütsel iklimin üç değişkenle ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Bunlar, bireyin dışındaki çevresel değişkenler, örgüte bireyin getirdiği yetenek, davranış ve güdüler gibi değişkenler ile doyum, verimlilik ve işe özendirme gibi değişkenlerdir. Bu araştırmada örgütsel iklim, bireysel ve çevresel değişkenler arasında bir etkileşim ürünü olarak nitelendirilmektedir (Peker, 1993).

Schneider ve Bartlett (1968) tarafından yapılan araştırmada ise örgütsel iklimde yönetici davranışlarının önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Çetinkanat, 2000).

Örgüt ikliminde “Galile Analizi” adlı makale, örgüt iklimine kavramsal bir çerçeve oluşturmayı, bu kavramsal temelde bir araştırma şeması geliştirmeyi ve örgüt iklimine ilişkin görüşlerin birleşimi ile iletişim arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Üniversitede öğretim üyesi olan 105 kişi bu çalışmaya katılmış çalışmada çok boyutlu ölçek modeli kullanılarak, fakülte iklimi ile fakültedeki gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuçta bireylerin tutumları ve aynı kavramlara karşı olan algılamaları arasında anlamlı korelasyon oluşmuştur (Bucak, 2002).

Galile modelinin analiz edilen sonuçları, üniversitedeki tutumunun, diğerlerinin üniversite ile ilgili olan görüşlerinden etkilendiklerini ortaya çıkarmıştır.

Bu da, iklimin birbirinden öznelleşmesi sonucuna götürür. İletişimle üniversiteye olan psikolojik uzaklık arasında anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Bu da iletişimle meslektan duyulan doyum arasında olumlu bir ilişkinin kurulmasını sağlar (Bucak, 2002).

1996'da İngiltere Braunton üniversitesindeki örgüt iklimini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmış. Üniversitedeki tüm personele örgüt iklimini nasıl anladıklarına ilişkin ölçek verilmiş. Ölçekteki 21 soru bireylerin üstleri konusundaki beklentilerini ve grup arkadaşlarına ilişkin beklentilerini içermektedir. 21 sorudan 10'u üstlerle, 11'i grup arkadaşları ile ilgilidir. Araştırma sonucuna göre, örgütsel iklimle ilgili oran düşük çıkmıştır. Örgüt ikliminin düşük çıkması, yönetici liderlik özelliklerinden; "Yönetici takım oluşturma", "yönetim hedeflerinin vurgulanması", "yönetim-iş olanaklarının sunulması", "katılımın cesaretlendirilmesi", "kişiler arası yeterlik", "yönetimsel destek" gibi özelliklerin düşük çıkmasına bağlanmıştır (Bucak, 2002)

Pashiardis (2008) Güney Kıbrıs'ta 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre okul iklimini okulun fiziksel, sosyal ve öğrenim çevresi alanlarında araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında 53 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu üç boyuttaki iklim algıları olumlu düzeyde çıkmıştır. Okulun fiziksel çevresine ilişkin öğrenci algılarına göre, öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmektedirler. Okulun sosyal çevresine göre öğrenci algılarının sonucunda ise, okul kurallarının genellikle öğretmenler tarafından yerine getirilmesine rağmen öğrencilerin yarıdan fazlasının okul içindeki kurallara uymadığı belirlenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve veliler arasında iletişim problemi olmadığı, öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme ortamıyla ilgili algılarında ise, genellikle öğretmenlerin derse iyi hazırlık yaptığı, öğretimde prosedürleri takip ettiği ve öğrencilerin sorularına titizlikle cevap verdiği, ancak dersle ilgili farklı aktiviteler hazırlamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Taşdemirci, 2009).

#### 2.2.4. Örgüt İklimiyle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Hasan Nihat Bilgen 1976 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi adlı araştırmasında merkez örgütünün iklimini, analizdeki beş boyuttan biri olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, müsteşarlık alt sisteminde örgütsel iklimin ortanın altında olduğu, merkez örgütündeki bakanlık müfettişleri alt sisteminde ise ılık iklim ile sıcak iklim arasında iyi bir iklime sahip olduğu saptanmıştır (Yapıcıer, 2007)

Türkiye’de bir diğer araştırma da Ertekin (1978) tarafından yapılmıştır. Ertekin araştırmasında İçişleri Bakanlığı ve Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü’nün örgütsel iklimlerini incelemiş ve karşılaştırmıştır. Bu çalışmada her iki örgütün iklim yönünden özellikleri saptanmış ve örgütsel iklim 24 boyutta incelenmiştir. Ertekin araştırmasında İçişleri Bakanlığı’nın korku ve başarısızlık kaygılarının olduğu erke ve biçimsel kurallara dayalı bir iklime sahip olduğu, Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü’nün ise daha içten, açık ve özendirici bir iklime sahip olduğunu bulmuştur. Çalışma sonucunda lider davranışlarının örgütün iklimini etkilediği ve iklimin yalnız bireyi değil bütün örgütün etkileşimini de arttırdığı saptanmıştır.

Peker 1978, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen ölçekle Ankara merkez liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algılarını saptamıştır. Bu çalışmada, liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu kanıtlanmıştır. Okullar resmi ve özel olmasına göre karşılaştırıldığında, örgütsel iklimleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca, okulların örgütsel iklim tipi ile üniversite seçme sınavı’ndaki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okulların örgütsel iklimi kapalı tipten açık tipe doğru gittikçe öğrenci başarısının arttığı, disiplin olayları ve cezaların ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde örgütsel iklim konusunda yapılan bir diğer araştırma da Kemal Güçlüol tarafından 1979 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı merkez örgütlerinin örgütsel iklim özellikleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda Milli Eğitim ve Kültür Bakanlıkları merkez örgütlerinin orta derecede ılık iklime sahip olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada, örgüt iklimini oluşturan faktörler güven, doyum, planlılık ve demokratiklik olarak kabul edilmiştir (Acet, 2006).

Dağlı (1996) “İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi” adlı doktora çalışmasında Adana ve Gaziantep il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapmış 271 yönetici ve 980 öğretmenin, çalıştığı okul hakkındaki örgütsel iklime ilişkin algıları ölçülmüştür. Araştırmada Halpin ve Croft’un geliştirdiği Örgütsel iklim betimleme ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda örneklem alınan okulların %13,8’inin açık iklime sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bucak tarafından (2002) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki örgüt iklimini belirlemek amacıyla “Örgüt İklimi: Yönetimde Ast-Üst İlişkileri” adıyla yapılan araştırma sonucunda, fakültedeki "yönetimde ast-üst ilişkileri" boyutunun "orta" ve ortanın altında kaldığı saptanmıştır. Burada örgüt iklimini olumsuz etkileyen yönetim boyutu, akademisyenlerin etkili ve verimli çalışmalarını engelleyici bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

Tok (2006), araştırmasında resmi ilköğretim okullarındaki örgüt iklimini incelemiştir. Araştırma verileri, İstanbulun Ümraniye ilçesindeki 30 ilköğretim okulundan seçilen 338 öğretmene ölçek uygulanması sonucu elde edilmiştir. Araştırmada Hoy ve Tarter tarafından geliştirilen Örgütsel İklimi Tanımlama ölçeği (OCDQ-RS) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılamaları ile örgüt iklimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, otoriter müdür davranışı ve endişeli öğretmen davranışı boyutlarında, yaş değişkeni ve meslekte çalışma süresine göre, kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur

Akar (2006), yaptığı çalışmada örgütsel iklim ile yöneticilik becerileri arasındaki ilişkiyi ele almış ve bunların öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini incelemiştir. Ankara İli Büyükşehir belediyesi sınırları içerisindeki normal öğretim yapan ilköğretim okullardaki 673 kişiye ölçek uygulanmış ve bunlardan geri dönen 306’sı üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine yaptığı katkıların, öğretmenler tarafından algılanma düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür.

Öztürk (2008), araştırmasında 2006-2007 yılları arasında Edirne ilinde görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul iklimi ile olan ilişkisini incelemiştir. 131 yönetici ve 479 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özellikleri ile okul ikliminin; okul büyüklüğü, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu gibi değişkenlerle olan ilişkisi ortaya konmuştur. Araştırmada okul iklimi konusunda Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen ‘Örgütsel İklimi Betimleme ölçeği’ (Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin belirlenen; çözülme, engelleme, moral, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarından en fazla moral boyutuna önem verdikleri saptanmıştır. Cinsiyet açısından ele alındığında ise kadın öğretmenlerin okul iklimini daha fazla önemsedikleri görülmüştür.

Kartal ve Bilgin (2009), tarafından yapılan “Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle Zorbalık ve Okul İklimi” adlı çalışmada 2006-2007 öğretim yılında Bursa’da bir ilköğretim okulunun 4-8. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 688 öğrenci (349 kız, 334 erkek) ve 58 öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenciler açısından okulda yaşanan zorbalığın tipi ve sıklığı, zorbalığın yaşandığı yerler, güvende hissedilen yerler, zorbalığın anlatıldığı kişiler betimsel olarak ele alınmıştır. Çalışmada ölçüm aracı olarak zorbalık karşıtı bir program uygulaması için “Colorado Okul İklimi Bilgi Toplama Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, zorbalık olaylarına karışmayan öğrencilerin okul iklimi algısının zorbalık yapan öğrencilerden daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Bakay ve Kalem (2009), araştırmalarında Türkiye’de etkili okul göstergelerini incelemiştir. İzmir büyükşehir sınırları içindeki 11 lisede görev yapan 33 yönetici ve 92 öğretmen ile 65 veli üzerinde yapılan çalışmada “Etkili Okul Göstergeleri ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürleri etkili okulun göstergeleri arasında okulun iklimini birinci sırada, en önemli gösterge olarak göstermişlerdir. Okul müdürü, öğretmenler ve velilerden oluşan üç grubun ortalamasına göre de okul iklimi etkili okulun belirlenen 23 göstergesi arasında etkililik, rehberlik ve katılımcılıktan sonra dördüncü sırada önemli gösterge olarak ortaya çıkmıştır.



Özdemir ve arkadaşları (2010), yaptıkları araştırmada ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri incelemiştir. Araştırmada; Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van ve Yozgat illerinden toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisine “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve “Okul Atmosferi Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin olumlu okul iklimine ilişkin algıları destek, başarı ve güven boyutlarında ele alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerinin yanında, okul olanaklarının yeterliği, akademik programlardan memnuniyet, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici davranış sergilemeleri, okuldaki şiddet algısı ve okula aidiyet duygusu yordayıcı değişkenler olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. 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 bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Memduhoğlu ve Şeker (2010), araştırmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarındaki örgütsel iklime ilişkin görüşlerini incelemiştir. Tarama modelindeki araştırma, Van il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan farklı sosyo-ekonomik özelliklere ve gelişmişlik düzeylerine sahip çevrelerdeki okullardan seçkisiz olarak belirlenen 305 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma verileri Bilir (2005) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeğinin araştırmacılar tarafından ilköğretim okullarına uyarlanmasıyla oluşturulan “Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ilköğretim okullarında orta düzeyde olumlu/açık örgüt iklimi algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2011), araştırmasında okul iklimi ve okul sağlığının okul çalışanlarının örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili bir faktör olup olmadığını araştırmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin okullarına ve diğer meslektaşlarına bağlılığını ifade eden örgütsel bağlılığın etkili bir okul iklimi ile okul sağlığının bir

göstergesi olup olmadığı sorgulanmıştır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 42 ilköğretim okulu ile bu okullarda görev yapan 657 öğretmene 4 dereceli likert tipinde ölçek uygulamıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücü için korelasyon katsayıları hesaplanmış, ayrıca; değişkenlerin birbirlerini etkileyip etkilemediği ve açıklama gücünün ne olduğu çoklu regresyon analizi ile ortaya konmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordamada örgütsel sağlığın (OHI) boyutlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, fakat örgütsel iklim boyutlarından (OCDQ-RS) sadece “müdürün destekleyici davranışı” ve “mesleki öğretmen davranışı” ile güçlü bir şekilde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. OHI'nin örgütsel bağlılığın yordanmasında OCDQ-RS'den daha iyi yordayıcı bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur

Sulu Çavumirza (2012), araştırmasında ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, okulun çevresi ve dershaneye gitme durumlarına göre farklılaşma durumu, okul iklimi ve öğretmen davranışları ile SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada Sakarya ili merkez ilçesi Adapazarı ve Kaynarca ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında 2011'de SBS 'ye giren ve 8. Sınıf okuyan 1.745 öğrenciye soru sorulmuştur. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi ile SBS'de aldıkları puanlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bahçetepe (2013), araştırmasında, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını cinsiyet, okul büyüklüğü ve dershaneye gitme durumu değişkenleriyle beraber incelemiştir. Araştırma, 2011 – 2012 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin değişik ilçelerinden 1054 8. Sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilere, Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen ‘okul iklimi ölçeği’ uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki

olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran iletişimi boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kız öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminin, erkek öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Küçük okullardaki öğrencilerin akademik başarıları ile algıladıkları okul ikliminin, büyük okullardaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Dershaneye giden öğrencilerin akademik başarılarının, dershaneye gitmeyen öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde daha iyi olduğu görülmüştür. Destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutlarında okul dershanesine giden öğrencilerin, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran ilişkileri boyutunda ise dershaneye gitmeyen öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu bulunmuştur.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin çok kültürlülük yeterliklerinin ne düzeyde olduğu, yeterliklerin hangi değişkenlerden etkilendiği, çok kültürlülük yeterlikleri ile okulların örgütsel iklimi arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

Araştırma kapsamında çok kültürlülük yeterlikleri ve örgütsel iklim hakkındaki öğretmen ve yönetici görüşleri betimlendiği ve aralarındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama (survey) modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel araştırmada araştırmacı durum ve olaylar arasındaki ilişki belirlemeye çalışır (Karasar, 2006; Büyüköztürk ve arkadaşları, 2008).

##### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim öğretim yılında Mardin, Van ve Bitlis il merkezi belediye sınırları içerisindeki anaokulları, ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan öğretmenlerdir.

Araştırmanın örneklemini ise bu illerdeki okullarda görev yapan toplam 816 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmanın problemi üzerinde etkili olabilecek önemli faktörlerin bulunduğu (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008) ve sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Araştırma kapsamında araştırmanın yapıldığı iller birer tabaka kabul edilerek illerde örneklem seçimi yapılırken illerde görev yapan toplam öğretmen sayısına göre orantılı bir seçim yapılmıştır (Balcı, 2006). Ayrıca ilgili illerde görev

yapan birim amirleri, müfettişler, öğretmenler ve eğitim sendikaları yetkilileri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda araştırma evreni içerisinde yer alan okullar; üst, orta ve alt olmak üzere sosyoekonomik düzey bakımından üç bölüme ayrılmış ve bu bölümlerin hepsinden de ayrı ayrı örneklem alınmıştır. Toplam 48 okuldan örneklem alınırken, Van ilinde okullarında ulaşılamayan yöneticilere 13.07.2011 tarihinde düzenlenen okul yöneticileri seminerinde formlar dağıtılarak doldurmaları sağlanmıştır. Buna göre iller bazında örneklem alınan okullar ve sosyoekonomik düzeyleri kategorik olarak Ek 1’de verilmiştir.

Örneklemin büyüklüğünü saptamak için farklı büyüklükteki evrenler için örneklem büyüklükleri hesaplamalarından yararlanılmıştır. Buna göre 6000 kişiye kadar bulunan evrende %95 güven düzeyi için gerekli olan örneklem büyüklüğü 361 kişi olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2008). Araştırmada eksik ve yanlış doldurmalar çıkarılarak 816 kişilik bir örneklem kullanılmıştır. Örneklem sayısı belirlenirken illerin toplam evren içerisindeki oranının yanı sıra sağlıklı ölçme yapılabilecek bir örneklem sayısı alınmasına özen gösterilmiştir. Hesaplamalar yapılırken kesirli sayılar tam sayıya yuvarlanmıştır.

Mardin, Van, Bitlis il merkezi belediye sınırlarındaki öğretmen, yönetici sayıları ve alınan örneklem sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Evren ve örneklem büyüklükleri tablosu

İller	İllerdeki Yönetici ve Öğretmen Sayısı	Toplam Örneklem Sayısı	İllerdeki Okul Sayısı	Örneklem Alınan Okul Sayısı
MARDİN	857	225	34	14
BİTLİS	677	181	25	18
VAN	4501	410	71	16
TOPLAM	6035	816	130	48

İl M.E.M web siteleri, İlsis Kayıtları, [sgb.meb.gov.tr](http://sgb.meb.gov.tr)’ den uyarlandı.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümde Van Der Zee ve Van Oudenhoven (2000) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan, “Yöneticilerin Çok Kültürlülük Yeterlikleri Ölçeği” (MPQ), üçüncü bölümde ise, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen, Peker (1978) ve Paknadel (1988) tarafından ayrı ayrı Türkçeye uyarlanan, Paknadel (1988) ve Dağlı’nın (1996) araştırmalarında kullandığı “Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği” (OCDQ) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

#### 3.3.1. Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği (MPQ-ÇKÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak, çok kültürlü yeterliklerin ölçülmesinde araştırmacı tarafından uyarlanan yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ölçeği (MPQ-ÇKÖ) kullanılmıştır.

Van Der Zee ve Van Oudenhoven (2000) tarafından geliştirilen MPQ (Multicultural Personality Questionnaire) 91 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılabilmesi ve araştırmalarda kullanılabilmesi için 31.01.2011 tarihinde Prof. dr. K.I. Van Oudenhoven-Van Der Zee’ den e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

##### 3.3.1.1. ÇKÖ’ nün Dilsel Eşdeğerliği

Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini sağlamak amacıyla, ölçek, birbirinden bağımsız biri yurtdışında doktora öğrenimi görmüş, biri İngiliz dili edebiyatı uzmanı ve üçü İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam beş kişi tarafından Türkçeye çevrilmiş ve yapılan bu beş çeviri İngilizce ve Türkçeye hâkim uzmanlar tarafından tek bir ortak çeviri olarak düzenlenmiştir. Tek metin haline getirilen form çevirmenlere tekrar kontrol ettirilmiştir. Daha sonra Türkçe form, ilk çeviriye katılmamış ve çeviri konusunda yetkin iki İngilizce öğretmene verilerek önce İngilizceye çevirmeleri istenmiş ardından da orijinal maddeler ile çeviri maddelerini karşılamaları istenmiştir. Bu süreç esnasında temel alınan ölçüt, Türkçe çevirideki maddelerin orijinal dildeki

anlamına sadık kalarak, Türkçe anlam bakımından en iyi biçimde ifade edilmesi olmuştur.

Dilsel eşdeğerliliğinin sağlanması için düzenlenen çeviri orijinal metniyle beraber form haline getirilerek Yüzüncü Yıl Üniversitesi İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden ve İngilizce öğretmenlerinden oluşan toplam 50 kişilik bir gruba uygulanarak Türkçe formunun İngilizce formunu karşılayıp karşılamadığı sorulmuştur. Hazırlanan formda maddeler orijinalinde olduğu gibi 5 boyut altında tasnif edilerek verilmiş ve her bir boyutla ilgili kısa bir açıklama yazılmıştır. Burada amaç bu alana yabancı olduğu varsayılan katılımcıların o cümlenin neyi ölçmek istediğini bilmesi, böylece ifadenin ruhuna uygun çeviriyi tespit etmesini sağlamaktır. Formda hem İngilizce orijinali hem de Türkçeye çevrilmiş hali yazılarak katılımcılardan her bir madde için eşdeğerlik değerlendirmesi yapılması istenmiştir. Bunun için birinci sütunda orijinal ifadeler, ikinci sütunda ifadenin Türkçe çevirisi, üçüncü sütunda ifadenin o boyut için pozitif veya negatif oluşu, dördüncü sütunda da 1'den 10'a kadar rakamlar verilmiştir. Katılımcılardan; ifadenin orijinalini karşılama oranına göre 1'den 10'a kadar olan rakamlardan birini kodlaması, farklı bir çeviri önerisi varsa bunu da boş bölüme yazması istenmiştir. Yapılan analizde maddelerin dil eşdeğerlik değerlendirmesinden aldığı puanlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Maddelerin dil eşdeğerliğinden aldığı puanlar

M1	9,19	M32	9,41	M63	9,01
M2	9,03	M33	9,12	M64	8,29
M3	9,55	M34	9,10	M65	9,17
M4	9,56	M35	8,62	M66	9,06
M5	9,50	M36	9,52	M67	9,54
M6	9,55	M37	9,53	M68	9,57
M7	9,46	M38	9,52	M69	9,31
M8	9,44	M39	9,73	M70	9,29
M9	8,88	M40	9,76	M71	8,68
M10	9,54	M41	9,49	M72	9,55
M11	9,64	M42	9,69	M73	8,69
M12	8,89	M43	9,69	M74	9,53
M13	8,16	M44	8,68	M75	9,17
M14	9,62	M45	7,17	M76	9,80
M15	9,81	M46	8,87	M77	8,01
M16	9,70	M47	8,84	M78	9,88
M17	8,26	M48	9,23	M79	9,09
M18	8,80	M49	9,56	M80	9,22

M19	9,76	M50	9,45	M81	9,00
M20	8,90	M51	8,12	M82	9,09
M21	9,83	M52	9,15	M83	9,80
M22	9,72	M53	9,60	M84	9,26
M23	9,56	M54	9,32	M85	9,45
M24	9,08	M55	9,78	M86	9,77
M25	9,38	M56	9,71	M87	9,90
M26	8,76	M57	9,66	M88	9,29
M27	9,55	M58	8,80	M89	9,45
M28	8,73	M59	9,16	M90	9,67
M29	9,03	M60	9,57	M91	8,45
M30	8,03	M61	9,14	Ortalama	9,23
M31	8,78	M62	8,90		

Yapılan eşdeğerlik analizi sonucunda çevirinin aslını karşılama oranı ortalaması 0.92 olarak bulunmuştur. Analizde ölçeğin 0.90'ın altında puan alan maddeleri yeni öneriler doğrultusunda değiştirilmiş ve ölçek Türkçe ifadelerle form haline getirilmiştir. Hazırlanan Türkçe form Bitlis-Tatvan'da çeşitli okullarda görev yapan edebiyat öğretmenlerine inceletirilerek ifadelerin açıklığı ve anlam bütünlüğü kontrol edilmiş, yapılan öneriler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin madde yapısı ve kullanılabilirliği açısından (yönerge, derecelendirme bölümleri, yazım biçimi vb.) iki öğretim üyesinden öneriler alınmış ve bu öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Sonuç olarak, ÇKÖ'nün dilsel eşdeğerliği çalışmasından elde edilen bulgular bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, ölçeğin Türkçe formunun özgün ölçek ile eşdeğer olduğu, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılabilmesi için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

### 3.3.1.2. ÇKÖ'nün Geçerlilik ve Güvenirliği

Hazırlanan son ölçek formu geçerlilik ve güvenirlik analizleri için Bitlis ve ilçelerinde görev yapan 517 Kişiye uygulanmış ve uygulama sonucunda gerekli analizler yapılarak sonuçları aşağıda sunulmuştur.



### 3.3.1.2.1. Güvenirlik

Ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla her bir alt faktörün ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları (Cronbach's Alpha if Item Deleted) hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda, özgün ölçeğe paralel hazırlanan 91 maddelik ölçeğin güvenirlilik katsayısı  $\alpha = ,968$  ( $n=517$ ) olarak bulunmuştur. Bunun üzerine ölçekten her defasında madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları en yüksek ve varyansı en düşük olan bir madde atılarak analiz tekrarlanmıştır. Uygulamada sırayla 5, 6, 11, 12, 15, 19, 22, 32, 35, 37, 41, 43, 57, 60, 61, 83, 91 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bunlar dışında varyansı düşüren madde olmadığı tespit edildikten sonra işlem sonlandırılmıştır. İşlem sonucunda 74 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlilik katsayısı  $\alpha = ,979$  olarak tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin Cronbach Alpha değerlerine ilişkin sonuçlar tablo halinde Ek'2'de verilmiştir.

Ek 2'deki tabloda görüleceği üzere, çok kültürlülük ölçeğinin .979 olarak bulunan Cronbach Alpha katsayısı, bireylerin yanıtları arasındaki farkların %3 hata payına karşın %97 güvenirlilikte ölçüme dayandığını göstermektedir. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise. 309 ile. 792 arasında değiştiği anlaşılmaktadır.

Madde toplam puan korelasyon katsayısının hangi ölçütün altına düşünce güvenirliliğinin yetersiz sayılacağı konusunda belirli bir standart olmamakla birlikte, Karasar'a (2006) göre 0.50'den küçük katsayısı olan maddelerin güvenirliliği şüphelidir. Ancak (Otrar, Gulden, & Ozkan, 2012) bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu değer 0.30'a kadar indirgenebileceğini, Aiken (1976) ise, 0.20 ve korelasyonun kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Akt: Öner, 1997). Özdamar da (1997), madde analizlerinde, ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve

.25 değerinden yüksek olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bulgu ve açıklamalar, maddelerin faktör bazında iyi derecede ayırt edilebilir olduğu yönünde yorumlanmıştır.

### 3.3.1.2.2. Geçerlilik

Ölçeğin geçerlik çalışmasında görünüş geçerliği ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için ise açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Faktör analizi yapılırken, faktörlerde yer alan maddelerde bir maddenin iki faktör arasında en az .10 fark olmalıdır. Bundan daha düşük farka sahip olan maddeler binişik madde sayıldığından ölçekten çıkarılması gerekir (Büyüköztürk, 2007). Bu tespitten hareketle faktör analizinde 24, 46, 50, ve 58. maddeler iki faktörde de yakın varyans değeri aldığı için ölçekten çıkarılmış böylece son analiz 70 madde üzerinden yapılmıştır.

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Testi yapmak gerekir. Buna göre KMO değeri .60'tan yüksek olan veriler faktör analizine tabi tutulabilir (Büyüköztürk, 2007). Verilere ait analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir

**Tablo 3.** KMO ve Bartlett's testi değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.974
Barlett's Küresellik Testi	$\chi^2$	24312,040
	Sd.	2415
	p	0,000

Tablo 3'ten de anlaşıldığı üzere, örneklemin, faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirleyen KMO değeri .974 olarak bulgulanmıştır. Bu değerler, verilerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu göstermiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini ve veriler arasında yeterli ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Barlett's Küresellik Testi sonucunda  $p=.00$  ( $p<.01$ ) olarak bulunmuş ve çıkacak sonucun anlamlı olacağı anlaşılmıştır. Bu

bulgular, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin faktör analizi için uygun ve yeterli olduğunu, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiklerini göstermiştir.

Sonraki aşamada yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 70 madde ve 5 boyut altında toplanmıştır. Analizde faktör sayısının belirlenmesinde faktör öz değerinin (eigenvalue) 1 ya da 1'den büyük olması tercih sebebi olmakla beraber araştırmacı analiz sonuçlarına göre başka eşik değerler de belirleyebilir (Büyüköztürk, 2007). Bu yüzden orijinal ölçekteki 5 faktöre paralellik sağlamak için çalışmamızda bu sayıyı sağlayan öz değer eşiği 2,4 olarak kabul edilmiş böylece analizde faktör sayısı 5 ile sınırlandırılmıştır.

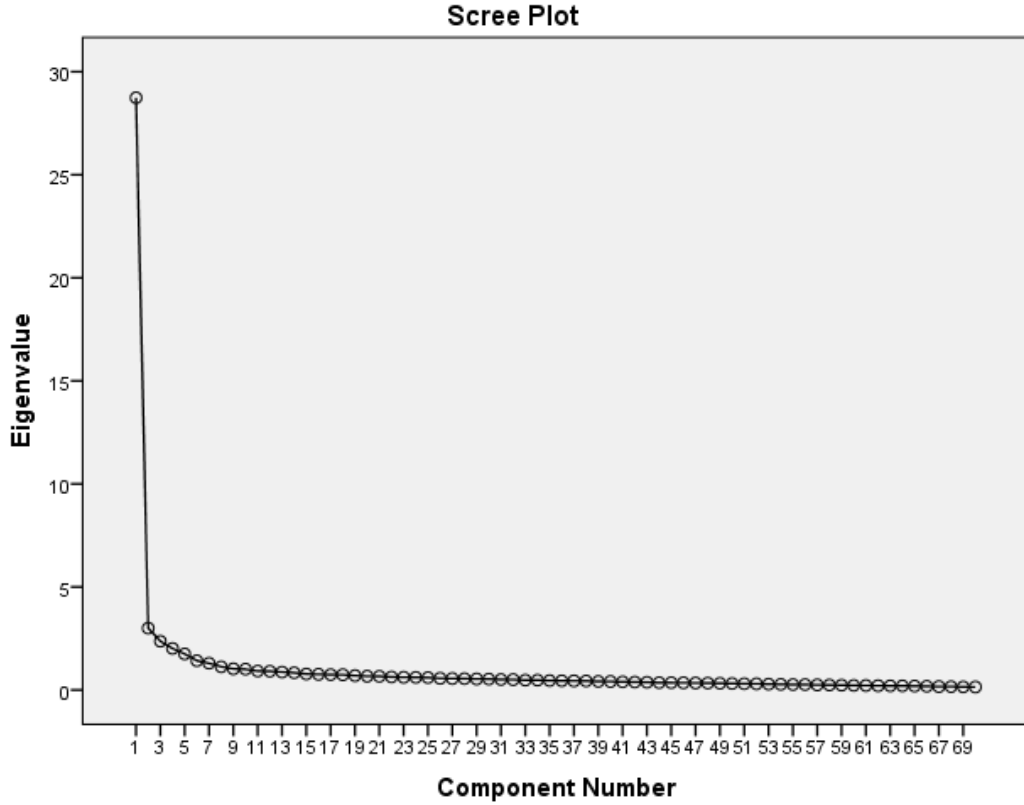
Bu bulgular ışığında, yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen ölçeğin, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans oranları ve toplam ölçeğin açıkladığı varyans oranı aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Açıklanan toplam varyans miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Faktörler Toplamları		
	Top.	Vary.%	Küm.%	Top	Vary.%	Küm.%	Top	Vary.%	Küm.%
1	28,736	41,051	41,051	28,736	41,051	41,051	12,065	17,236	17,236
2	2,998	4,283	45,334	2,998	4,283	45,334	8,835	12,622	29,857
3	2,364	3,378	48,711	2,364	3,378	48,711	7,927	11,324	41,181
4	2,016	2,880	51,591	2,016	2,880	51,591	5,268	7,525	48,706
5	1,748	2,497	54,088	1,748	2,497	54,088	3,767	5,382	54,088
6	1,419	2,028	56,115						
.	.	.	.						
.	.	.	.						
.	.	.	.						
.	.	.	.						

Tablo 4 İncelendiğinde, açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeği oluşturan 70 maddenin, öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör altında toplandığı görülmektedir. Faktör analizinde açıklanan varyans ne kadar yüksek ise ilgili kavram o denli iyi ölçülmektedir. Bu ölçeklerde analize dâhil olan değişkenlerle ilgili açıklanan varyansın %30'dan yüksek olması beklenir. Bu ölçeğin açıkladığı toplam varyans miktarı, %54,088'dir.

**Şekil 1.** ÇKÖ'nün yapı geçerliği uygulamasında elde edilen verilere ait faktör çizgi grafiği



Şekil 1'deki çizgi grafiği incelendiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu gözlenmektedir. Bu durum, ölçeğin tek faktörlü olma olasılığını akla getirmektedir. Diğer yandan, ikinci faktörden başlayarak düşüşe geçen kırılma noktasının 5. faktör civarında epeyce azalması ve daha sonra neredeyse yatay düşüşe geçmesi, ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olma olasılığını güçlendirmektedir. Beşinci faktörden sonraki faktörlerde ise önemli bir düşüş olmadığı, diğer bir deyişle faktörlerin varyansı açıklama katkısının düşük olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak, çizgi grafiği de ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğuna işaret etmiştir.

Faktörler bazında madde dağılımının tespit edilmesi için Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlerinin dağılımına bakılmış ve sonuçlar Tablo 5' de gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Faktör analizi sonrası dönüştürülmüş bileşenler matrisi

Madde No	Kültürel Empati	Açık Fikirlilik	Sosyal Girişimcilik	Duygusal İstikrar	Esneklik
10	<b>,728</b>	,127	,278	,159	,101
6	<b>,722</b>	,096	,211	,214	,102
9	<b>,713</b>	,238	,256	,147	,149
32	<b>,712</b>	,220	,228	,163	,106
24	<b>,672</b>	,277	,235	,265	,201
12	<b>,659</b>	,192	,172	,113	,127
52	<b>,630</b>	,416	,149	,225	,104
66	<b>,618</b>	,444	,214	,285	,077
45	<b>,617</b>	,400	,222	,250	,040
25	<b>,601</b>	,228	,251	,207	,363
51	<b>,601</b>	,354	,078	,111	,152
36	<b>,593</b>	,299	,104	,082	,257
63	<b>,557</b>	,427	,274	,289	,114
4	<b>,553</b>	,172	,374	,245	,359
44	<b>,540</b>	,449	,163	,145	,088
37	<b>,526</b>	,136	,226	-,004	,141
49	<b>,523</b>	,400	,246	,248	-,024
61	<b>,523</b>	,473	,183	,073	,140
39	<b>,487</b>	,414	,346	,129	,119
28	<b>,486</b>	,223	,458	,188	,104
23	<b>,481</b>	,077	,271	,346	,257
26	<b>,453</b>	,223	,406	,211	,244
8	<b>,451</b>	,349	,182	,103	,153
5	<b>,415</b>	,095	,356	,339	,316
22	<b>,407</b>	,249	,395	,144	,300
70	,158	<b>,697</b>	,008	,010	,193
60	,267	<b>,615</b>	,359	,110	,059
55	,303	<b>,615</b>	,318	,171	,260
59	,412	<b>,604</b>	,307	,293	,048
67	,152	<b>,596</b>	,271	,206	-,027
64	,308	<b>,592</b>	,355	,234	,150
69	,225	<b>,575</b>	,039	,048	,279
58	,483	<b>,554</b>	,210	,172	,057
65	,308	<b>,540</b>	,403	,202	,045
43	,407	<b>,532</b>	,149	,170	,236
62	,450	<b>,519</b>	,441	,166	,080
54	,427	<b>,518</b>	,131	,147	,200
57	,403	<b>,499</b>	,441	,259	,085
56	,228	<b>,477</b>	,451	,200	,146
42	,391	<b>,457</b>	,316	,160	,217
47	,432	<b>,434</b>	,375	,265	,138
19	,015	<b>,343</b>	,214	-,124	,321
33	,300	,384	<b>,600</b>	,099	,306
21	,379	,235	<b>,580</b>	,059	-,140
13	,403	,184	<b>,570</b>	,074	,172
46	,265	,401	<b>,565</b>	,192	,202
17	,402	,284	<b>,561</b>	,115	,145
29	,107	,186	<b>,556</b>	,030	,288
68	,276	,511	<b>,532</b>	,067	,052
2	,319	,257	<b>,531</b>	,112	,366
35	,045	,030	<b>,520</b>	,254	-,114
14	,341	,301	<b>,517</b>	,118	,079

20	,267	,255	<b>,462</b>	,100	,020
7	,300	,098	<b>,459</b>	,283	,360
34	,193	,355	<b>,442</b>	-,123	,124
18	,106	,057	<b>,427</b>	,301	,113
16	,324	,153	<b>,326</b>	,312	,060
48	,105	,131	,065	<b>,736</b>	,010
50	,098	,148	,075	<b>,729</b>	,114
40	,203	,061	,140	<b>,664</b>	-,126
38	,078	,161	,202	<b>,573</b>	,108
41	,226	,238	,119	<b>,573</b>	-,030
3	,314	,049	-,096	<b>,560</b>	,223
31	,168	,043	,241	<b>,477</b>	,387
53	,154	-,019	,191	<b>,465</b>	,359
27	,106	,034	,460	,225	<b>,574</b>
11	,134	,150	,059	,220	<b>,549</b>
1	,350	,264	-,045	-,034	<b>,546</b>
15	,219	,253	,039	-,037	<b>,531</b>
30	,124	,091	,323	,366	<b>,400</b>

Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlerinin dağılımına bakıldığında, ölçeğin 5 faktörde toplandığı görülmektedir. Büyüköztürk (2007) madde seçiminde faktör yük değerlerinin .45 ve yukarısının seçim için iyi olduğunu ancak .30 değeriyle de seçim yapılabileceğini ifade etmiştir. Bu prensipten hareketle tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre 1. faktör için en düşük madde yük değeri ile en yüksek madde yük değerinin .40- .72; 2. faktör için .34- .69; 3. faktör için .32- .60; 4. faktör için .46- .73; 5 faktör için .40-.57 arasında değiştiği görülmüştür. 24, 46, 50, 58. Maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra 23, 88, 66, 75, 30, 39. maddeler yakın varyans değeri almasına rağmen uzman görüşü ile bunların ölçekte kalması gerektiğine karar verilmiştir. Bunların dışında birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmamaktadır. Faktör analizinden sonra boyutlar bazında tek tek güvenilirlik analizi tekrar yapılmış ve boyutların faktör yük değerleri kültürel empati için  $\alpha=,963$ ; açık fikirlilik için  $\alpha= ,944$ ; sosyal girişimcilik için  $\alpha=,909$ ; duygusal istikrar için  $\alpha=,823$ ; esneklik için  $\alpha= ,701$  olarak bulunmuştur.

70 maddeden oluşan bu ölçeğin maddelerinin orijinal sıralamasına sadık kalınmıştır. Ölçek yönergesinde katılımcılardan; Hiç, Nadiren, Bazen, Genellikle, Her Zaman seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Böylece davranışın sıklığı ölçülmeye çalışılmıştır. Pozitif puanlamalarda Hiç'e(1), Nadiren'e(2),

Bazen'e(3), Genellikle'ye(4), Her Zaman'a(5) puan verilmiş; negatif puanlamada ise tam tersine Hiç'e(5), Nadiren'e(4), Bazen'e(3), Genellikle'ye(2), Her Zaman'a(1) puan verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi analizler sırasında: 3, 5, 7, 11, 18, 23, 27, 30, 31, 35, 38, 40, 41, 48, 50, 53 numaralı sorular negatif, diğer maddeler pozitif olarak kodlanmıştır.

**Tablo 6.** Çok kültürlü yeterlik testi boyutları

Boyut	Ölçek Madde Numaraları
<b>Kültürel</b>	4, 5(-), 6, 8, 9, 10, 12, 22, 23(-), 24, 25, 26, 28, 32, 36, 37, 39, 44, 45, 49, 51, 52,
<b>Empati</b>	61, 63, 66
<b>Açık Fikirlilik</b>	19, 42, 43, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 69, 70
<b>Sosyal Girişimcilik</b>	2, 7(-), 13, 14, 16,17, 18(-), 20, 21, 29, 33, 34, 35(-), 46, 68
<b>Duygusal İstikrar</b>	3(-), 31(-), 38(-), 40(-), 41(-), 48(-), 50(-), 53(-)
<b>Esneklik</b>	1, 11(-), 15, 27(-), 30(-)

### 3.3.2. Örgüt İklimi Ölçeği (OCDQ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak, örgütsel iklimin ölçülmesinde ise Halpin ve Croft'un geliştirdikleri; Türkiye'de, Peker (1978) tarafından orta dereceli okullarda görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları okulların örgütsel iklimine ilişkin algılarını saptamak, Paknadel (1988) tarafından ilkokullarda görevli müdür ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve iş doyumu arasındaki ilişkileri incelemek ve Dağlı (1996) tarafından ilköğretim okullarının örgüt iklimini ölçmek için hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan Örgütsel İklimi Betimleme ölçeği (OCDQ) kullanılmıştır.

Peker (1978), OCDQ aracının çeviri ve uyarlamasını yapmış, daha sonra ise orijinali ile birlikte, eğitim yönetiminde uzmanlaşmış kişilere vererek eleştirilerini almış, eleştiriler ışığında yapılan düzeltmelerden sonra yeniden

uzmanların görüşüne başvurmuştur. Çeviri ve uyarlama işlemlerinden sonra araç yeterince çoğaltılıp, eğitimde uzmanlaşmış iki Türkçe öğretmeni ile Ankara liselerinde çalışan 22 öğretmene verilerek, aracın ifade yönünden açıklığı saptanmıştır. Aracın deneme sonuçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve bilgi işlem uzmanları ile de görüşülerek ölçme aracına son şekli verilmiştir. Paknadel (1988) de, OCDQ aracını İngilizceden Türkçeye çevirisini yapmış daha sonra yapılan çeviriyi İngiliz Dili ve Edebiyatı uzmanları ile Yönetim Bilimi uzmanlarıyla tartışmış ve dilimize uyarlayarak ilgili araştırmasında kullanmıştır.

Orijinal aracın geliştirilmesi sırasında kullanılan "cluster" ve "faktör analizi" teknikleri aracın yapısal geçerliliğinin kanıtı olarak alınabilir. Ayrıca aracın ABD'deki başka araştırmalarda kullanılışında da boyutlarını koruduğu görülmüştür (Dağlı, 1996).

Ölçek güvenirlik açısından tekrar analiz edilmiş ve Cronbach's alpha değeri öğretmen grubu davranışları için .879 yönetici grubu davranışları için .944 bulunmuştur. Ölçek boyutlar açısından tek tek analize tabi tutulmuş ve 15, 16, 24, 33, 38, 43, 49, 50, 55, 56. maddeler atıldıktan sonra Cronbach's alpha değeri; çözülme boyutu için .858, engellenme boyutu için .659, moral boyutu için .812, samimiyet boyutu için .817, yüksekte bakma boyutu için .666, yakından kontrol boyutu için .743, işe dönüşlük için .906, anlayış gösterme boyutu için .898 bulunmuştur. 54 maddelik ölçek için anılan değerler ölçeğin güvenirliği açısından yeterli bulunmuştur.

Halpin'in (Akt: Dağlı, 1996) örgütsel iklim boyutları, bu araştırmanın kavramsal çerçeve bölümündeki "Örgütsel İklimin Boyutları" başlığı altında açıklanmıştır. Bu boyutların dördü öğretmen, dördü de yönetici davranışını açıklamaktadır.

OCDQ öğretmen grubu ve yönetici davranışlarını ölçen 54 sorudan oluşmaktadır. 54 soru iki bölüm halindedir. İlk 29 soru öğretmen grubu davranışları, 30. ve sonraki sorular ise yönetici davranışlarını içermektedir.



Örgütsel iklim boyutları Tablo 7'de görüleceği gibi alt boyutlara ayrılmaktadır. Alt boyutların yanında, ölçek soru numaraları belirtilmektedir.

**Tablo 7.** Örgütsel iklim boyutları ve madde numaraları

Örgütsel iklim Boyutları	Ölçek Soru Numarası
<b>Öğretmen Grubu Davranışları</b>	<b>1-29 / 29 Madde</b>
1. Çözülme	1-10 / 10 Madde
2. Engellenme	11-14 / 4 Madde
3. Moral	15-23 / 9 Madde
4. Samimiyet	24-29 / 6 Madde
<b>Yönetici Davranışları</b>	<b>30-54 / 25 Madde</b>
1. Yüksekten Bakma	30-37 / 8 Madde
2. Yakından Kontrol	38-42 / 5 Madde
3. İşe Dönüklük	43-48 / 6 Madde
4. Anlayış Gösterme	49 -54 / 6 Madde

Tablo 7'de görülen öğretmen ve yönetici davranışlarının ilk ikisi olumsuz, son ikisi ise olumlu davranışlardır. OCDQ'de 36 ve 37. sorular negatif, diğerleri pozitif olarak puanlanmıştır.

54 sorudan oluşan bu ölçeğin yönergesinde; Hiç, Nadiren, Bazen, Genellikle, Her Zaman seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Böylece davranışın sıklığı ölçülmeye çalışılmıştır. Pozitif puanlamalarda Hiç'e (1), Nadiren'e (2), Bazen'e (3), Genellikle'ye (4), Her Zaman'a (5) puan verilmiş; negatif puanlamada ise tam tersine Hiç'e (5), Nadiren'e (4), Bazen'e (3), Genellikle'ye (2), Her Zaman'a (1) puan verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılacak olan “Çok Kültürlü Yönetici Yeterlikleri Ölçeği” ve “Örgüt İklimi Ölçeği” için Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla, örnekleme alınan okulların buldukları, Mardin, Van ve Bitlis illeri Millî Eğitim Müdürlüklerine izin yazısı ve birer adet ölçek formu götürülmüştür (Ek-5). İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden uygulama izni alındıktan sonra (Ek-3), örneklem alınan okullara

gidilmiş ve 15.06.2011 ile 15.07.2011 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce, yanıtlama oranının yüksek olmasını sağlamak amacıyla, okul müdürü ve müdür yardımcıları ile görüşme yapılmış, araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiş, İl Milli Eğitim Müdürlüğünün araştırmanın uygulanması için olur yazısı gösterilmek suretiyle, okul müdürlerinden yardım istenmiştir. Bu nedenle, bazı okul müdürleri, müdür yardımcılarında birini, bazıları da bir öğretmeni görevlendirerek, bu konuda yardımcı olmuşlardır. Ölçek uygulamasından önce katılımcılara ölçekle ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır. Daha sonra, yanıtlanan ölçekler, yönetici ve öğretmenlerden yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Katılımcılara 914 ölçek formu dağıtılmış ancak bu formlardan geri dönmeyenler veya gelişi güzel doldurulanlar çıkarıldıktan sonra toplam 816 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

ölçek uygulanması sırasında, muhatapların konuya yaklaşımları ve ölçekleri yanıtlamalarındaki tutum ve davranışları genel olarak olumlu görölmüştür. Yine ölçek uygulanması sırasında, bazı müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin, bu tür ölçeklerin çokça uygulandığı halde, bugüne kadar bu tür çalışmaların eğitim sisteminde pek bir değişikliğe yol açmadığını, verdikleri emeğin zayı olduğu kanaatlerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, çoğu yönetici ve öğretmenlerin, kendi okullarındaki ve diğer ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimi bilmek istedikleri ve bunun için araştırmacıdan, araştırmanın sonucuna ilişkin bir rapor isteminde buldukları gözlenmiş, bundan dolayı katılımcıların ölçeklere ve araştırma konusuna karşı ilgili oldukları da söylenebilir.

### **3.5. Verilerin Çözömlenmesi**

Toplanan ölçeklerin, önce yönergelerine uygun olarak yanıtlanıp yanıtlanmadığı kontrol edilmiş, eksik ya da yönergeye uygun yanıtlanmayan ölçekler değerlendirmeden çıkartılmıştır. Geçerli ölçekler daha önce hazırlanan kodlama formlarına aktarılmıştır. Örgütsel iklim ölçeği ve çok kültürlü yeterlik ölçeğinin ilköğretim okullarında, yönetici ve öğretmenler üzerinde

uygulanmasıyla toplanan geçerli veriler, bilgisayar ortamında istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Çözümlemede 1-25 arası öğretmenin görev yaptığı okullar küçük, 26-50 arası öğretmenin görev yaptığı okullar orta, 51 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı okullar ise büyük okul olarak tanımlanmıştır. Kişisel değişkenlere için analizlere başlamadan önce verilerin parametrik testlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla normallik dağılımı için Kolmogorov-SmirnovZ testi uygulanmış ve  $K-S > .050$  bulunmuş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Homojenlik için homojenlik testine (Test of Homogeneity of Variances) bakılmış ve verilerin homojen olduğu belirlenmiştir. Böylelikle verilerin parametrik testlere uygun olduğu anlaşılmıştır. Analizlerde normal dağılım gösteren veriler için parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan t-testi ve tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) testleri uygulanmıştır.

Okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okulun iklimi arasında ilişki olup olmadığı ise pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Analizlerden elde edilen puanlar ve bu puanlara ilişkin değerlendirme ölçüleri Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Çok kültürlülük yeterlikleri ve örgüt iklimi ile ilgili puanların değerlendirilme aralıkları

Aralık	Seçenek	Aralığın Değeri	Değerlendirme
4,21-5,00	Her Zaman	Çok Olumlu	Çok Üst Düzey
3,41-4,20	Genellikle	Olumlu	Üst Düzey
2,61-3,40	Bazen	Orta	Orta Düzey
1,81-2,60	Nadiren	Olumsuz	Alt Düzey
1,00-1,80	Hiçbir zaman	Çok Olumsuz	Yetersiz

Korelasyon analizinde belirlenecek değerlendirme aralıkları araştırma yapılan araştırmanın denek sayısına bağlıdır. Büyüköztürk'e (2007) göre beş kişilik bir örneklemede,  $r=0.70$ ,  $\alpha = .05$  ilişki düzeyi anlamlı değilken; 100 kişilik bir örneklemede  $r=0.20$ ,  $\alpha = .05$  ilişki düzeyi anlamlıdır. Genellikle  $\alpha = .05$  için

$r=0,49$ 'a kadar zayıf korelasyon kabul edilmektedir. Araştırmamız kapsamında elde edilen veriler 816 katılımcıdan elde edilmiştir. Bu nedenle tesadüfi sebeplerin tesirinin çok düşük olduğu ve verilerin hassas değerlendirmelere müsaade ettiği düşünüldüğünden  $r=0.20$ 'nin altında olan korelasyonlar tesadüfi kabul edilecektir. Bu açıklamalardan hareketle araştırma kapsamında elde edilen verilerin ilişki düzeylerini değerlendirmek için kullanılacak ölçütler Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Korelasyon hesaplamalarında kullanılacak ilişki düzeyleri “r”.

Korelasyon katsayısı “r”	Korelasyon değeri	İlişkinin Düzeyi
0.90 - 1.00 arası	Çok Yüksek	Çok Güçlü
0.70 - 0.89 arası	Yüksek	Güçlü
0.40 - 0.69 arası	Orta	Orta
0.20 - 0.39 arası	Düşük	Zayıf
0.00 - 0.19 arası	Çok Düşük	Çok Zayıf (Tesadüfi)

**Kaynak:** (Burns & Burns, 2008)

Araştırmada bağımlı değişkenler iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup, çok kültürlü kişilik yeterliliğine ilişkin değişkenleri oluşturan; kültürel empati, açık fikirlilik, sosyal girişimcilik, duygusal istikrar, esneklik boyutlarından oluşmaktadır.

İkinci grup bağımlı değişken ise örgütsel iklimi betimlemek için oluşturulan; öğretmenlere ait; çözülme, engellenme, moral, samimiyet boyutları ile yönetici davranışlarına ait; yüksekte bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarından oluşmaktadır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çok kültürlü yeterlik ölçeği (ÇKÖ) ve okul iklimi ölçeği (OCDQ) ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bölümde öncelikle katılımcıların kişisel bilgilerine ait araştırma bulguları ele alınmış, ardından da okul iklimi ve çok kültürlü yeterlik bulguları kişisel değişkenler çerçevesinde yorumlanmıştır. Daha sonra çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişki, sırasıyla kültürel empati, açık fikirlilik, sosyal girişimcilik, duygusal istikrar, esneklik alt boyutlarında ele alınmış ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, unvan, branş, öğrenim düzeyi, kıdem, görev yeri, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri, yaşamının çoğunu geçirdiği bölge, kendini tanımlama biçimi ve yurtdışı deneyimine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 10'da verilmiştir

**Tablo 10.** Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgileri.

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	382	46,8
	Erkek	434	53,2
Unvan	Öğretmen	754	92,4
	Yönetici	62	7,6
Branş	Sınıf Öğretmeni	450	55,1
	Branş Öğretmeni	366	44,9
Öğrenim düzeyi	Ön Lisans	38	4,7
	Lisans	737	90,3
	Lisansüstü	41	5,0
Kıdem	1-5 yıl	349	42,8
	6-15 yıl	346	42,4
	16 Yıl ve Üzeri	121	14,8
Okul Büyüklüğü	Küçük	239	29,3
	Orta	245	30,0
	Büyük	332	40,7
Görev Yeri (Şehir)	Van	410	50,2
	Mardin	225	27,6
	Bitlis	181	22,2
Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Yerleşim Yeri	İlçe	257	31,5
	İl	466	57,1
	Büyükşehir	93	11,4
Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Bölge	Marmara	51	6,3
	Ege	72	8,8
	İç Anadolu	88	10,8
	Akdeniz	96	11,8
	Karadeniz	40	4,9
	Güneydoğu Anadolu	165	20,2
	Doğu Anadolu	304	37,3
Kendini Tanımlama Biçimi	Muhafazakâr	124	15,2
	Demokrat	350	42,9
	Milliyetçi	86	10,5
	Dindar	69	8,5
	Sosyalist	96	11,8
Yurtdışı Deneyimi	Belirtmek İstemiyorum	91	11,2
	Var	105	12,9
	Yok	711	87,1

Tablo 10'da görüldüğü gibi katılımcılar arasında kadın (%47) ve erkek (%53) oranları birbirine yakındır. 754'ü öğretmen, 62'si yönetici olan katılımcıların 366'sı branş, 450'si sınıf öğretmeni iken, lisansüstü eğitim yapanların oranı %5'te kalmıştır.

1-5 ve 6-15 yıl arası hizmete sahip katılımcılar %42 ile eşi orana sahipken, 16 yıl ve üzeri hizmete sahip olanların oranı %15 civarındadır.

Katılımcıların %29'u 1-25 öğretmen çalıştığı küçük okullarda, %30'u 26-50 öğretmenin çalıştığı orta büyüklükteki okullarda, %41'i ise 51'den fazla öğretmenin çalıştığı büyük okullarda görev yapmaktadır.

Katılımcıların 410'u Van'da 225'i Mardin'de ve 181'i Bitlis'te görev yapmaktadır. Katılımcıların %11'i yaşamının çoğunu büyükşehirlerde geçirirken %57'si il, %32'si de ilçe merkezlerinde geçirmişlerdir. Katılımcıların %6'sı Marmara, %9'u Ege, %11'i İç Anadolu, %12'si Akdeniz, %5'i Karadeniz, %20'si Güneydoğu ve %37'si Doğu Anadolu'da yaşamının çoğunu geçirmiştir.

Katılımcıların %15'i kedisini muhafazakâr, %43'ü demokrat, %11'i milliyetçi, %9'u dindar, %12'si sosyalist olarak tanımlarken %11'i de kendini nasıl tanımladığını belirtmek istememiştir. Katılımcıların sadece %13'ü yurtdışı deneyimine sahiptir.

Bulgular incelendiğinde cinsiyet (kadın:%47, erkek %53) ve branş (sınıf %55-branş %45) değişkenlerinin oranları arasında çok belirgin bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir. Katılımcıların sahip olduğu cinsiyet oranı Türkiye genelindeki MEB istatistik oranlarından (Kadın: %54, Erkek: %46) ve Türkiye nüfusu ortalamalarından kısmen farklılaşmaktadır (SGB, 2012; Konda, 2006; Gümüş, 1998). Bu farklılaşmanın, araştırma yapılan üç ilin coğrafi özellikleri ve bu illerin kadınlar açısından sosyal yaşam ortamı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu iller genel olarak erkek egemen bir yapıya sahiptir (Ökten, 2009). İllerin bu özelliği göz önünde bulundurulduğunda erkeklerin genel nüfus oranından daha yüksek bir frekansa sahip olması daha anlaşılabilir hale gelmektedir. Buna rağmen cinsiyet açısından yaklaşık olarak dengeli bir dağılım olması, kadınların da öğretmenlik meslek alanına erkekler kadar yöneldiğini göstermektedir.

Bulgulara göre branş oranlarının dağılımı da yakın düzeydedir. Bu oranlarda sınıf öğretmenlerinin kısmi fazlalığı göze çarpmaktadır. Buna göre katılımcıların %55'i sınıf öğretmeni %45'i ise branş öğretmeninden oluşmaktadır. Doğan da (2011), araştırmasında bu sonuca paralel olarak %54 sınıf, %46 branş öğretmeni bulgusuna

ulaşmıştır. Oysa Türkiye genel istatistik ortalamasında %58 olan branş öğretmenlerinin oranı %42 olan sınıf öğretmenlerinden daha fazladır (EBS, 2012). Nitekim Baykal da (2007) yaptığı çalışmada branşlara göre öğretmen dağılımını %45 sınıf, %55 branş öğretmeni olarak tespit etmiştir. Örneklemin alındığı bütün okullarda hem sınıf hem de branş öğretmeni bulunmaktadır. Ölçeklerin yanıtlanmasında branşlar itibarıyla gruplara yönelik bir yönlendirme yapılmamıştır. Buna rağmen branş oranının ters çıkması, branş öğretmenlerinin ölçekleri özenli yanıtlamaya pek teveccüh etmedikleri, sınıf öğretmenlerinin ise bu konuda daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 10'da araştırma kapsamında görüşleri alınan katılımcılar arasındaki öğretmen oranının %92 olduğu yönetici oranının ise yaklaşık %8 civarında olduğu görülmektedir. Türkiye genelinde de %91,4 öğretmen ve %8,6 yönetici görev yapmaktadır (Avcı, 2013b). Dolayısıyla yöneticilerin öğretmenlere göre yaklaşık 1/10 düzeyinde olması Türkiye ortalamasına paralel bir bulgudur. Ancak verilerde tüm örneklem kapsamında kadın ve erkek katılımcı sayılarının çok yakın olduğu gözlenirken; yöneticilerin cinsiyet oranlarının ise birbirine yakın olmadığı ve kadın yönetici oranının %8 gibi düşük bir oranla erkek yöneticilerden az olduğu görülmektedir. Öztürk de (2008) yaptığı çalışmada bu oranın %9 civarında olduğunu saptamıştır. Oysa Avrupa ülkelerinde bu oran Finlandiya için %34 İsveç için %50 olarak tespit edilmiştir (Aksu, 2004). Kadın yönetici oranının düşük olmasında, çalışma şartları, yöneticilerin çalışma saatlerinin daha geniş tutulmasından ötürü ailevi sorumlulukların yerine getirilmesinin zorlaşmasının yanı sıra yönetici alımlarının geçmişte sınava dayalı olarak yapılmamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Bulgularda öğrenim düzeyi açısından lisansüstü eğitim almış öğretmen ve yöneticilerin %5 gibi oldukça az bir orana sahip olduğu göze çarpmaktadır. Bu oran kısmi bir farklılığa rağmen %8 olan MEB (2012) verilerine, %4 olan Taşdan ve diğerlerinin (2013) bulgularına ve %3 olan Öztürk'ün (2008) bulgularına yakın bir orandır. Ölçeğin uygulandığı tarihlerde yüksek lisans ve doktora eğitimi için il dışı nakillerde de herhangi bir problem bulunmamaktadır. Öğretmenler hafta içi tüm gün mesai yapmamakta ve mevzuat gereği hafta içinde eğitim ömründen dolayı ders programları ayarlanabilmektedir (MEB, 2013). Ancak bütün bu imkânlarla rağmen



lisansüstü eğitim ve doktora eğitimi oranının düşük çıkması, öğretmenlerin, mesleğe atandıktan sonra kendilerini akademik olarak, pek geliştirmediklerini ve mevcut durumlarıyla yetindiklerini ortaya koymaktadır.

Veriler kıdem açısından incelendiğinde 16 yıl ve üzeri tecrübeli öğretmenlerin oransal azlığı (%14) göze çarpmaktadır. Baykal (2013) ve Baykara'nın (2009) İstanbul Anadolu yakasında yaptığı araştırmalarda bu oran %32 olurken; Kaya (2010), Avrupa yakasında bu oranı %39 olarak bulmuştur. Bayram (2012) ise Bursa'da yaptığı araştırmada bu oranı %33, Korkmaz da (2011) Ankara'da bu oranı %41 olarak tespit etmiştir. Bu veriler ışığında kıdemli öğretmen yığılmasının daha çok batı illerinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu durum, ilk atama öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun doğuya gönderildiği, öğretmenlerin zorunlu hizmet bittikten veya belli bir süre görev yapıp bir birikim sahibi olduktan sonra daha rahat ve imkânların daha bol olduğu batı illerinde görev yapmak istediği (Avcı, 2013a) kanaatini doğrulamaktadır.

Bulgular küçük ve orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmen oranının yakın olduğunu ancak büyük okullarda çalışan öğretmen oranının biraz daha fazla olduğunu göstermektedir. Büyük okulların öğretmen sayısı fazla olduğu için buradan ölçekleri yanıtlamaya daha çok katılım olması anlaşılabilir bir durumdur.

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenleri görev yeri (şehir) itibarıyla illere göre dağılımının Bitlis, Mardin ve Van'da sırasıyla %22, %28 ve %50 şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu illerin büyüklüğüne (TÜİK, 2000) ve sırasıyla illerdeki öğretmen sayısına (MEB, 2012) paralel bir artış olduğunu göstermektedir. Bu bulgular öğretmen ve nüfusun orantılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 10'daki bulgular yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişkeni açısından değerlendirildiğinde katılımcıların yaklaşık %69'unun yaşamlarının çoğunu il veya büyükşehir merkezinde geçirdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu katılımcıların büyük çoğunluğunun birbirinden farklı kültürdeki insanlarla temas etmiş olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %31'inin ise nispeten daha homojen sayılabilecek ilçelerde veya kırsal kesimde yaşamlarının çoğunu geçirdiği anlaşılmaktadır. Bu oran TÜİK'in, (2009) %75 kent %25 kır nüfusu verilerine yakın sayılabilir. Bulgular

doğrultusunda katılımcıların genelde genç öğretmenler olduğu, üniversitelerin il merkezlerinde olması ve kırsal kesimde lise sayısının az olmasından dolayı yaşamlarının büyük kısmını eğitimle geçiren katılımcıların kırsal kesim ya da ilçede pek zaman geçirmedikleri düşünülmektedir.

Bulgular katılımcıların bölgelere göre dağılımı yönünden incelendiğinde, katılımcıların yarıdan fazlasının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşamını geçirdikleri, yarıya yakınının da Türkiye'nin diğer bölgelerinde yaşamlarını geçirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin çalışmak için genelde alışık oldukları kültürel ve coğrafi ortamı tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 10'da kendini tanımlama biçimine ilişkin bulgular ele alındığında katılımcıların %43'ü gibi büyük bir çoğunluğun kendini demokrat olarak tanımladığı, muhafazakâr olarak tanımlayanların %15 olduğu görülmektedir. Kendini dindar olarak tanımlayanlar ise sadece %9 ile en düşük seviyededir. Buna karşın kendini sosyalist olarak tanımlayanların oranının %12 olduğu görülmektedir. Oysa Andy-Ar'ın 2011'de yaptığı araştırma sonuçları bu bulgularla örtüşmemektedir. Araştırma sonuçlarına göre kendini dindar muhafazakâr olarak tanımlayanlar %21 (Çaha, Aktay, Kentel, & Yelken, 2011) civarında seyrederken kendisini sosyalist olarak tanımlayanların ise %2 (Çaha, Aktay, Kentel, & Yelken, 2011) dolaylarında olduğu görülmektedir. Araştırmada kendini demokrat olarak tanımlayanlar %7 (Çaha, Aktay, Kentel, & Yelken, 2011) bulunurken kendini milliyetçi muhafazakâr olarak tanımlayanlar da %25 gibi bir oranla araştırma bulgularımızdan oldukça yüksek düzeyde (Çaha, Aktay, Kentel, & Yelken, 2011) çıkmıştır. Devlet Personel Başkanlığınca açıklanan veriler ışığında Türkiye'deki eğitim sendikaları içinde en büyük üç sendika ve siyasi eğilimleri incelendiğinde Türk Eğitim Sen'in %22, Eğitim Sen'in %12 ve Eğitim Birsen'in %25 (DPB, 2013) oranında üyeye sahip olduğu görülmektedir. Bu oranların büyük oranda Andy-Ar verileriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu durumda araştırmamızın sonucunda elde edilen bulguların Türkiye genel verilerine uymadığı ve bu illerde görev yapan öğretmen ve idarecilerin inanç ve eğilimlerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu bölgede görev yapan öğretmenler arasında demokrasi ve muhafazakârlığın yükselen değerler olduğu ancak dindarlığın bunun aksine öğretmenler arasında marjinal kaldığı görülmektedir.

Yurtdışı deneyimi açısından bakıldığında katılımcıların %13'ünün bu deneyime sahip olduğu görülmektedir. Sadece bir yılda yurtdışına seyahat eden Türkiye vatandaşlarının %6 civarında olduğu (TUİK, 2012) dikkate alınır, tamamının üniversite mezunu olduğu katılımcıların yurtdışı deneyimi oranının çok düşük olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin lise öğrenimi boyunca üniversiteye odaklandığı, sosyal yaşamdan ödün vererek sınavlara hazırlandığı (Özoğlu, 2010), üniversite bittiğinde ise atanmak için yapılan sınavların telaşından kendine vakit ayıramadığı ve kendilerini uzun bir maraton sonucu elde ettiği öğretmenliğin kucağında bulduklarından dolayı, yurtdışına çıkmanın bu kesim için uzun yıllar boyu zor olduğu değerlendirilmektedir. Oysa farklı kültürlerle etkileşim içerisinde olmak insanların olaylara daha geniş açıdan bakmalarını sağlar. Bu nedenle öğretmenlerin yurtdışı seyahatlerle hayat tecrübesini arttırması ve bu yönde öğrencilerine daha değişik yaşamlara ait ufuklar kazandırması eğitim açısından olumlu bir katkı olacaktır.

## 4.2. Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çok kültürlülük alt boyutları ve kişisel değişkenlere ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

### 4.2.1. Çok Kültürlülük Boyutlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşleri, boyutlar bazında ortalama ve standart sapma değerleriyle beraber Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Okul müdürlerinin çok kültürlülük boyutlarına göre aritmetik ortalama değerleri

Boyutlar	$\bar{X}$	ss
Kültürel Empati	3,48 /86,98	19,84
Açık Fikirlilik	3,38 /57,44	12,88
Sosyal Girişimcilik	3,56 /53,38	10,76
Duygusal İstikrar	3,22 /25,73	5,93
Esneklik	3,40 /16,97	3,88
Çok Kültürlülük Toplamı	3,44 /240,49	47,13

Tablo 11’de görüldüğü gibi, katılımcıların görüşlerine göre, okul müdürleri çok kültürlülüğün ait alt boyutlardan kültürel empati ( $\bar{X}=3,48$ ) ve sosyal girişimcilik ( $\bar{X}=3,56$ ) yeterliklerine *üst düzeyde* sahipken; açık fikirlilik ( $\bar{X}=3,38$ ), duygusal istikrar ( $\bar{X}=3,22$ ) ve esneklik ( $\bar{X}=3,40$ ) yeterliklerine *orta düzeyde* sahiptirler. Başka bir ifadeyle müdürler çok kültürlülüğü yansıtan kültürel empati ve sosyal girişimcilik özelliklerine üst düzeyde; açık fikirlilik, duygusal istikrar ve esneklik özelliklerine ise orta düzeyde sahiptirler. Ölçeğin toplamına bakıldığında, müdürlerin *üst düzeyde* ( $\bar{X}=3,44$ ) çok kültürlülük yeterliklerine sahip oldukları görülmektedir. Diğer bir deyişle okul müdürleri üst düzeyde olumlu çok kültürlülük özellikleri yansıtmaktadırlar.

Özellikle sosyal girişimcilik ve kültürel empatinin yüksek çıkması müdürlerin girişken olduğu ön planda olmayı sevindikleri muhataplarını tanıyıp iyi iletişim kurdukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan psikolojik bir yeterlik olan duygusal istikrarın orta düzeyde ve görece daha düşük çıkması müdürlerin genelde endişeli ve

gergin oldukları, duygusal olarak iniş çıkışlar yaşadıklarından eleştirilere daha az tahammül ettikleri söylenebilir.

Kültürel empati farklı kültürel gruplara ait üyelerin hisleri, düşünceleri ve davranışlarını anlayabilme özelliği olduğundan (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000), araştırma yapılan okullarda müdürlerin, değişik grupların his ve düşüncelerine duyarlılığının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Duygusal, entelektüel ve pratik yönü bulunan empati, kişiler arası ilişkilerin olumlu olması için gerekli koşullardan biridir. Hatta empati en düşük düzeyde ve en etkisiz uygulamada bile çok olumlu etkiler gösterebilir (Katman, 2010). İşginöz ve Bülbül (2012) çalışmalarında kişiler arası sorunların temelinde empati eksikliğinin olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma yapılan okullardaki yüksekten bakma davranışının düşük çıkıp samimiyetin daha yüksek düzeylerde çıkması okul içerisindeki öğretmen ve yöneticiler arasında birbirini anlamaya ve olumlu ilişkiler geliştirmeye yönelik yaklaşımlar olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal girişimcilik sosyal durumlara aktif olarak yaklaşma ve inisiyatif almaya meyilli olma olarak tanımlanmıştır (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Etkili bir okul oluşturmak için okul yöneticilerinin aynı zamanda girişimci bir ruha sahip olması gerekir (Hallinger & Murphy, 1986). Bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal girişimcilik özelliklerinin üst düzeyde çıkmış olması hem bu müdürlerin görev yaptığı okulların etkili okul özellikleri taşıdığı hem de araştırma yapılan okul müdürlerinin çevreye uyumunun iyi olduğu söylenebilir. Çünkü okul yöneticilerinin, farklılaşan çevreye uyum sağlayabilmesi için teorik boyutta kalan liderlik rollerinden başka, işlevsel bir davranış olan girişimcilik özelliklerine sahip olması gerekir (Bayrak & Terzi, 2004).

Bulgularda açık fikirlilik özelliğinin *orta düzeyde* çıkması Meral ve Semerci'nin (2009) bulgularından farklılaşmaktadır. Araştırmacılar ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini karşılaştırmak için yaptıkları çalışmada, katılımcıların yüksek düzeyde açık fikirlilik özelliklerine sahip olduklarını bulmuşlardı. Açık fikirli kişiler, fikirlere ve değişikliklere açıktır. Teknolojik gelişmeler onlarda heyecan yaratır. Geniş ilgi alanlarına sahiptirler. Farklı koşul, kültür, din ve sosyal çevreden gelen insanlara ilgi

gösterir (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Bu durumda araştırma yapılan okulların yöneticilerinin değişikliğe çok açık kişilerden oluşmadığı söylenebilir.

Bulgularda duygusal istikrar özelliği, çok kültürlülük özelliklerinden okul müdürlerinin en düşük düzeyde sahip olduğu özellik olarak çıkmıştır. Hâlbuki bu özellik önemli bir psikolojik yeterlidir. Çünkü duygusal istikrar, psikolojik stresle baş etme yeteneği kazandırır (Hammer, Gudykunst, & Wiseman, 1978). Bu özelliğe sahip bireyler başarısızlıklarını yılgınlığa düşmeden, takıntı yapmadan, objektif olarak değerlendirir ve soğukkanlı bir şekilde sorunları çözmeye odaklanır. Bu bireyler problemlerin çözülebilir olduğuna inanırlar (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Dolayısıyla okul müdürlerinin başarısızlıklarının dahi avantaja çevirebilmeleri için duygusal istikrar sahibi olmaları beklenir. Okul müdürünün görevlerinden biri de personeli çalışmalar konusunda motive etmektir (Balyer & Gündüz, 2011). Aksilikler karşısında motivasyonu kırılmış bir müdürün kimseye yararı olmayacaktır. Yani okul müdürü personeli yönetmeden önce kendini yönetmeyi bilmelidir (Matters, 2005). Oysa bulgularımız okul müdürlerinin bu özelliğe belirgin bir şekilde sahip olmadıklarını göstermektedir.

Esneklik özelliği genel olarak durum değişkenliği veya ortamdan kaynaklanan dengesizlikler ile baş etme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Zerenler & İraz, 2006). Bulgularımızda okul müdürlerinin orta düzeyde esneklik özelliğine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürleri olayları farklı yol ve yöntemlerle ele almak, çeşitli olaylar farklı durumlar karşısında davranışlarını yeniden uyarlamak zorundadır. Aksi takdirde sonuç alınamayan eski yöntemlerde ısrar etmek, başarısızlığı kalıcı hale getireceği için duygusal kırılmalara da yol açabilir (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

#### 4.2.2. Kişisel Değişkenler Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, Öğrenim durumu, branş, unvan, kıdem, görev yapılan okulun büyüklüğü, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim birimi, yaşamının çoğunu geçirdiği bölge, kendini tanımlama

biçimi, görev yaptığı il ve yurtdışı deneyimine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular tablolarla verilerek yorumlanmıştır.

#### 4.2.2.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız iki örnek t-testi (independent sample's t-test) Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.** Katılımcı görüşlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonuçları

Değişken Türü	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t	P
Cinsiyet	Kadın	382	3,41 /238,97	48,52	.860	.390
	Erkek	434	3,45 /241,82	45,87		

Tablo 12'ye göre katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet [ $t_{(814)}=.860$ ;  $p>.05$ ], açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Bulgulara göre hem kadınlar hem de erkekler okul müdürlerinin *üst düzeyde* çok kültürlü yeterliklere sahip olduğu görüşündedirler.

Bu bulgu Kaya (2013), Çetiner (2008) ve Çalhan'ın (1999) bulgularıyla örtüşürken, Çelebi'nin (2009) bulgularından farklılaşmaktadır. Çelebi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışına ilişkin öğretmen algılarında kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çelebiye göre erkekler okul müdürünün davranışlarına ilişkin daha pozitif bir algıya sahiptir.

#### 4.2.2.2. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik tek yönlü varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları

Kategori	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Ön Lisans	38	3,53/247,01	39,27617	2516,694	2	1258,347 2222,731	.566	.568
Lisans	737	3,43/240,41	47,15539	1807080,094	813			
Lisansüstü Eğitim	41	3,37/235,82	53,24734	1809596,788	815			

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrenim düzeyi değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında [ $f_{(2-816)}=0,566$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ön lisans mezunları, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,53$ ), *üst düzeyde* sergilendiğini; lisans mezunları, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,43$ ), üst düzeyin biraz daha alt sınırında sergilendiğini, lisansüstü eğitim mezunları ise, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerini ( $\bar{X}=3,37$ ), *orta düzeyde* sergilediğini düşünmektedirler. Ortalamalardan hareketle öğrenim düzeyi arttıkça ters orantılı olarak okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin algılamalarda olumsuz doğru görece bir değişim olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir.

#### 4.2.2.3. Branş Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız iki örneklem t-testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Katılımcı görüşlerinin branş değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonuçları

Değişken Türü	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t	P
Branş	Sınıf Öğretmeni	450	3,49 /244,65	46,42	.814	.005
	Branş Öğretmeni	366	3,36 /235,37	47,54		

Tablo 14’te göre katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşleri branş [ $t_{(814)}=.814$ ;  $p<.05$ ] değişkenine ait gruplar arasında anlamlı farklılaşma olduğu gözlenmektedir.



Sınıf öğretmenleri, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri ( $\bar{X}=3,49$ ) *üst düzeyde* sergilediğini; branş öğretmenleri ise okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri ( $\bar{X}=3,36$ ), *orta düzeyde* sergilediğini düşünmektedirler.

Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmenlerinin yöneticiler hakkında pozitif düşündükleri, ancak branş öğretmenlerinin o kadar olumlu görüş bildirmediği anlaşılmaktadır. Yöneticilerin %34'ü, sınıf öğretmenlerinin %22'si branş öğretmenlerinin %5'i 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptirler. Bu bulgudan yola çıkılarak sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin okuldaki hizmet sürelerinin yakın olduğu, branş öğretmenlerinin hizmet süreleri açısından bu iki gruptan ciddi oranda farklılaştığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ile yöneticiler arasında hizmet süreleri bakımından bir benzerlik bulunmaktadır. Bu benzerlikler beraberinde fikir ve muhakeme noktasındaki benzeşmeleri de getirmektedir. Ayrıca yöneticilerin %84'ü sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu durum yöneticilerin sınıf öğretmenleriyle paralel düşüncelerini büyük oranda açıklamaktadır.

Çalışmamızın bu bulgusu Öztürk (2012) ile çelişmektedir. Öztürk (2012), okul müdürünün eğitimsel liderliğine ilişkin öğretmen algılamaları arasında branş açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varmıştır.

#### 4.2.2.4. Unvan Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri hakkındaki görüşlerinde, unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** Katılımcı görüşlerinin unvan değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonuçları.

Değişken Türü	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t	P
Unvan	Öğretmen	754	3,41/238,44	46,98	814	.000
	Yönetici	62	3,79/265,38	41,74		

Tablo 15'te görüldüğü gibi katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinde unvan [ $t_{(814)}=,814$ ;  $p<.05$ ] açısından anlamlı farklılaşma olduğu gözlenmektedir.

Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklere ( $\bar{X}=3,41$ ), *orta düzeyde* sahip oldukları; yöneticiler ise, kendilerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,79$ ), *üst düzeyde* olduğunu düşünmektedirler.

Buna göre yöneticiler, kendi çok kültürlülük yeterlikleri hakkında öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmektedirler. Nitekim okulun iklimine ilişkin algılarda da yöneticiler, öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdi. Bundan hareketle yöneticilerin birtakım duyarlılıklara sahip oldukları veya en azından öyle olmaları gerektiğine inandıkları, ancak öğretmenler nezdinde bu yeterliklerini olması gerektiği kadar sergilemedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki bu farkın, insanın kendisini tarafsız olarak değerlendirmesinin zor olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

#### 4.2.2.5. Kıdem Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16.** Kıdem değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi

Kategori	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
1-5 Yıl Arası	349	3,39 /237,29	48,35747	6738,968	2	3369,484 2217,537	1,519	.219
6-15 Yıl Arası	346	3,46 /242,26	45,58958	1802857,819	813			
16 Yıl ve Üzeri	121	3,49 /244,63	47,61193	1809596,788	815			

Tablo 16'daki bulgular incelendiğinde, kıdem değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında [ $f_{(2-816)}=1,519$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

1-5 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin özellikleri ( $\bar{X}=3,39$ ), *orta düzeyde* yansıttıkları; 6-15 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,46$ ), *üst düzeyde* sergilendiğini, 16 yıl ve üzeri hizmete sahip katılımcılar ise, okul

müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ( $\bar{X}=3,49$ ), *üst düzeyde* sahip olduklarını düşünmektedirler.

Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemekle beraber aritmetik ortalamalara bakıldığında, kıdem arttıkça doğru orantılı olarak okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin algılarda olumlu yönde bir değişim olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2.6. Okul Büyüklüğü Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** Okul büyüklüğü değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi

Kategori	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	fark (Scheffe)
Küçük	239	3,56/249,14	43,66976	57055,210	2	28527,605	13,234	.000	1--3
Orta	245	3,51/245,54	51,27023	1752541,577	813	2155,648			2--3
Büyük	332	3,29/230,53	44,56154	1809596,788	815				

Tablo 17’de görüldüğü gibi okul büyüklüğü değişkenine göre okul müdürünün çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin olarak katılımcıların görüşleri arasındaki fark [ $f_{(2-816)}=13,234$ ;  $p<.05$ ] anlamlı bulunmuştur.

Buna göre Küçük okullarda görev yapan katılımcılar, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,56$ ), *üst düzeyde* sergilendiğini; orta büyüklükteki okullarda görev yapan katılımcılar da okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,51$ ) *üst düzeyde* sergilendiğini, büyük okullarda görev yapan katılımcılar ise okul müdürlerinin çok kültürlülük özelliklerine ( $\bar{X}=3,29$ ) *orta düzeyde* sahip olduğunu düşünmektedirler.

Okul büyüklüğü değişkenindeki farklılaşmanın kaynağı için bakılan Scheffe testinde farklılaşmanın küçük ve büyük okullar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Veriler incelendiğinde okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça ters orantılı olarak

okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin algılarda olumsuz bir değişim olduğu görülmektedir.

Başka bir ifadeyle küçük okullarda çalışanlar okul müdürlerinin çok kültürlü yeterlikleri hakkında olumlu görüş bildirirken; büyük okullarda çalışan katılımcılar okul müdürlerinin çok kültürlü yeterlikleri hakkında olumsuz kanaat bildirmektedirler. Küçük okullarda ilişkiler daha birebir ve yoğun yaşandığından iletişim daha yakından ve samimi hale gelmektedir. Bu durum kişilerin empati kurmasını ve birbirlerinin fikirlerine karşı daha toleranslı davranmasını sağlamaktadır. Oysa büyük okullarda ilişkiler sayı çokluğundan ötürü daha teknik hale gelmektedir. İlişkilerin yoğunluğu daha az ve daha formel olduğundan karşılıklı anlayış da azalmaktadır. Ayrıca küçük okullardaki küçük kültürel farklılaşmalar tolere edilebilirken, büyük okullarda kültürel farklılaşmalar arttığı için değerlendirmelerde daha hassasiyet artmaktadır.

#### 4.2.2.7. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimi Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.** Yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi

Kategori	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
İlçe	257	3,42/239,17	47,18177	1653,563	2	826,782	.372	.690
İl	466	3,45/241,69	45,88025	1807943,224	813	2223,792		
Büyükşehir	93	3,40/238,08	53,08245	1809596,788	815			

Tablo 18’de görüldüğü gibi yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında [ $f_{(2-816)}=,382; p>.05$ ] anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Değişkene ilişkin farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamakla beraber ortalamalar incelendiğinde büyükşehirde yaşamış olan katılımcılar, okul

müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,40$ ) *orta düzeyde* sergilendiğini; il ve ilçelerde yaşamış olan katılımcılar ise okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,45$ ) *üst düzeyde* sergilendiğini belirtmektedir. Özyer ve Azizoglu'na (2010) göre demografik değişkenler bireylerin algılarını etkileyen unsurlardan birisidir. Bu tespitten ve ortalama değerlerinden hareketle büyükşehirlerde yaşayanların müdürün davranışlarını değerlendirmede diğer iki yerleşim biriminde yaşamış olanlardan daha hassas davrandıkları anlaşılmaktadır.

#### 4.2.2.8. Yaşamın Çoğunu Geçirildiği Bölge Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri bölge değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19.** Yaşamının çoğunu geçirdiği bölge değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi

Kategori	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Marmara	51	3,26/228,54	44,31133	19083,277	6	3180,546 2213,243	1,437	.197
Ege	72	3,39/236,98	52,87582	1790513,511	809			
İç Anadolu	88	3,44/240,47	52,75371	1809596,788	815			
Akdeniz	96	3,39/237,10	49,60335					
Karadeniz	40	3,31/231,84	46,50558					
Güneydoğu Anadolu	165	3,52/246,43	43,87100					
Doğu Anadolu	304	3,46/242,30	45,16112					

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde katılımcıların görüşleri arasında [ $f_{(2-816)}=1,437$ ;  $p>.05$ ] yaşamının çoğunu geçirdiği bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır.

Bulgulardaki farklılaşma anlamlı kabul edilmemekle beraber Marmara Ege, Akdeniz ve Karadeniz'de yaşamış olan katılımcılar, okul müdürlerinin çok kültürlülük özelliklerinin ( $\bar{X}=3,26$ ) *orta düzeyde* yansıtıldığını; doğu ve güneydoğu Anadolu bölgesinde yetişmiş olan katılımcılar ise okul müdürlerinin çok kültürlülük

yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,44$ ) *üst düzeyde* sergilendiğini, ifade etmektedirler. Buna göre sahil ve batı bölgeleri okul müdürünün yeterlikleri hakkında olumsuz kanaat sahibi iken doğu bölgelerinde yetişmiş katılımcılar bu konuda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak görece betimlenen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırma yapılan iller Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindedir. Okul müdürleri çoğunlukla yerli öğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle bu bölgede yetişmiş öğretmenler ile onları yöneten müdürler benzeşik bir kültürden gelmektedirler. Bu bulgular benzeşik kültüre sahip kişilerin birbirlerini daha pozitif değerlendirdiğini göstermektedir.

#### 4.2.2.9. Kendini Tanımlama Biçimi Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin kendini tanımlama biçimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20.** Kendini tanımlama biçimi değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi

Kategori	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Muhafazakâr	124	3,38/236,46	46,35154	6617,001	5	1323,400	.595	.704
Demokrat	350	3,48/243,33	47,38293	1802979,786	810	2225,901		
Milliyetçi	86	3,41/238,60	47,16035	1809596,788	815			
Dindar	69	3,40/238,05	43,49821					
Sosyalist	96	3,39/237,44	52,01172					
Belirtmek İstemiyorum	91	3,46/241,87	44,77815					

Tablo 20’de görüldüğü gibi kendini tanımlama biçimi değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında [ $f_{(2;816)}=,595$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sosyalist, muhafazakarlar ve dindarlar, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,38$ ), *orta düzeyde* sergilendiğini; demokrat ve milliyetçi katılımcılar ( $\bar{X}=3,48$ ) ise okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin *üst düzeyde* olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sosyalist, muhafazakâr ve dindarların beklentileri daha yüksek olduğundan bu yeterliklere ilişkin daha olumsuz kanaat belirttikleri düşünülebilir. Diğer yandan milliyetçi ve demokratların ise bu yeterlikler hakkında daha olumlu görüş bildirdikleri düşünülebilir. Ancak tüm bu görece farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

#### 4.2.2.10. Görev Yapılan İl Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin ölçeklerin uygulandığı il değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir

**Tablo 21.** İl değişkenine yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi

Kategori	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	fark (Scheffe)
Van	410	3,35/234,35	45,72278	49439,370	2	24719,685	11,418	.000	1--2
Mardin	225	3,61/252,72	41,27488	1760157,418	813	2165,015			2--3
Bitlis	181	3,42/239,18	53,92914	1809596,788	815				

Tablo 21’de görüldüğü gibi il değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında fark [ $f(2-816)= 11,418$ ;  $p<.05$ ] anlamlı bulunmuştur.

Buna göre Van’da görev yapan katılımcılar, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,35$ ) orta düzeyde sergilendiğini; Mardin’de görev yapan katılımcılar, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin ( $\bar{X}=3,61$ ) üst düzeyde sergilendiğini, Bitlis’te görev yapan katılımcılar ise, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerini ( $\bar{X}=3,42$ ) üst düzeyde sergilediği görüşündedirler..

İl değişkenindeki farklılaşmanın kaynağı için bakılan Scheffe testinde farklılaşmanın Mardin ile diğer iki il arasında olduğu anlaşılmaktadır. Veriler incelendiğinde Mardin’de katılımcılar okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri hakkında her iki ilden de olumlu düşünmektedirler. Mardin’deki katılımcılar okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin üst düzeyde olduğunu Van’da ise okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Yine aynı şekilde Bitlis'te de aradaki makas daha az olmak üzere bu yeterliklerin Mardin'den daha düşük olduğu görülüyor.

Mardin'in hem etnik hem de dinsel olarak çok kültürlü bir yapısı vardır. Bu durum okul müdürlerini farklı kültürlere karşı daha hassas davranmaya ve toleranslı olmaya ittiği söylenebilir. Van'da okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin Bitlis'ten de düşük çıkması Bitlis'teki okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin Van'dan daha iyi olduğu anlamına gelmemektedir. Her iki ilin nüfus yapıları incelendiğinde Bitlis'in nüfus yapısı Van'a göre daha homojen olduğu için burada çalışanlar da genellikle kültürel açıdan da daha çok benzerlik göstermektedir. Bu yapı insanların birbirlerine karşı daha toleranslı davranmalarını sağlamaktadır. Oysa Van'ın nüfus özelliği Bitlis'e göre daha heterojen bir yapıdadır. Bu yüzden okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin yeterli düzeyde olması gerekir ki bu farklılıklar beraber idare edilebilsin.

Bir yerde kişiler arası farklılıklar yoksa oradaki bireyleri yönetmek için ilave özellikler gerekmeyecektir. Ancak kişiler arası farklılıklar varsa o zaman sorunsuz bir yönetim için çok kültürlü yeterlikler de gerekli hale gelmektedir.

#### 4.2.2.11. *Yurtdışı Deneyimi Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Bulgular*

Katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin yurtdışı deneyimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

**Tablo 22.** Katılımcı görüşlerinin yurtdışı deneyimi değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonuçları

Değişken Türü	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t	P
Yurtdışı Deneyimi	Var	105	3,45 /241,37	49,48	.814	.836
	Yok	711	3,43 /240,35	46,80		

Tablo 22'ye göre katılımcıların, okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin yurtdışı deneyimine göre [ $t_{(814)}=,814$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlenmektedir.



Değişkene ilişkin ortalama bulguları incelendiğinde hem yurtdışı deneyimi olan ( $\bar{X}=3,45$ ) öğretmenler, hem de yurtdışı deneyimi olmayan öğretmenler ( $\bar{X}=3,43$ ) öğretmenler okul müdürlerinin *üst düzeyde* çok kültürlülük özelliklerine sahip olduklarını düşünmektedirler.

### 4.3. Örgüt İklimine İlişkin Bulgular

#### 4.3.1. Öğretmen Ve Yönetici Grubu Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların, okullarda öğretmen ve yönetici grubu davranışlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 23'te verilmiştir.

**Tablo 23.** Öğretmen ve yönetici grubu davranışlarının boyutlarına göre aritmetik ortalama değerleri

Boyutlar		$\bar{X}$	ss
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	2,60 /26,00	7,59
	Engellenme	3,04 /12,16	3,16
	Moral	3,40 /30,60	5,77
	Samimiyet	3,17 /19,02	4,14
<b>Öğretmen grubu ortalaması</b>		<b>3,42 /99,18</b>	<b>10,65</b>
Yönetici Grubu Davranışları	Yüksekten Bakma	2,66 /21,28	3,94
	Yakından Kontrol	3,31 /16,55	3,62
	İşe Dönüklük	3,40 /20,40	5,39
	Anlayış Gösterme	3,23 /19,38	5,64
<b>Yönetici grubu ortalaması</b>		<b>3,79 /94,75</b>	<b>14,59</b>

Daha önce belirtildiği gibi öğretmen ve yönetici grubu davranışlarından ikisi olumlu/açık iklimi, ikisi de olumsuz/kapalı iklimi yansıtmaktadır. Buna göre öğretmen grubunun moral ve samimiyet boyutundaki davranışları olumlu/açık iklimi; çözülme ve engellenme boyutundaki davranışları olumsuz/kapalı iklimi ifade etmektedir. Yönetici grubunun ise işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutundaki davranışları olumlu/açık; yüksekten bakma ve yakından kontrol boyutundaki davranışları olumsuz/kapalı iklimi ifade etmektedir. Her boyutun aritmetik ortalamaları o boyuttaki davranışların ne düzeyde sergilendiğini göstermektedir. Ancak öğretmen ve yönetici grubu davranışlarının ortalamaları hesaplanırken olumsuz/kapalı iklimi ifade eden boyutlar ters çevrilerek hesaplama yapılmıştır. Buna göre her iki grubun ortalamaları, “olumlu/açık iklim düzeyini ifade etmektedir. Bulguların sunumu ve yorumu buna göre yapılmıştır.

Tablo 23'te görüldüğü gibi okul iklimini yansıtan öğretmen grubu davranışları ( $\bar{X}=3,42$ ) ile yönetici grubu davranışları ( $\bar{X}=3,79$ ) *üst düzeyde* olumlu sergilenmektedir. Başka bir ifadeyle katılımcılara göre okul iklimini belirleyen

öğretmen ve yönetici grubu davranışları üst düzeyde olumlu sergilenmektedir. Bulgular incelendiğinde öğretmen grubunun moral boyutundaki ( $=3,40$ ) davranışları ile yönetici grubunun işe dönüklük boyutundaki ( $=3,40$ ) davranışlarının üst düzeyde sergilendiği; buna karşın öğretmen davranışlarından çözülme boyutundaki ( $=2,60$ ) davranışların alt düzeyde sergilendiği belirlenmiştir. Katılımcılar, öğretmen ve yönetici grubunun diğer boyutlarındaki davranışları orta düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğretmen grubunun olumlu boyutlardaki davranışlarının, olumsuz boyutlardaki davranışlarından görece daha yüksek düzeyde sergilendiği görülmektedir.

Alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde açık iklimde bulunması gerektiği gibi çözülme, engellenme ve yüksekte bakma davranışları düşük seviyede sergilenirken moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme davranışları daha sık sergilenmiştir. Ancak beklenenin aksine yakından kontrol davranışının orta düzeyde sergilendiği görülmüştür. Bu bulgu bir kontrollü iklim olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki tablo 23’de görüldüğü gibi, genel bulgulara göre araştırma yapılan illerdeki ilköğretim okullarının orta düzeyde olumlu bir örgüt iklimi mevcuttur. Bu bulgu Memduhoğlu ve Şeker’in (2010) aynı bölgede yaptıkları araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Bir örgütte üyelerin davranışları ve ilişkileri ortamın iklimini belirlediği gibi (Dönmez, 2008), aynı şekilde örgütün iklimi de üyelerin başarı ve davranışlarını etkiler (Özdemir, 2002). Şu halde çalışmanın yapıldığı bölgelerdeki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin davranışlarının ve ilişkilerinin istenen nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Oysa okullarda yapılan araştırmalarda okul ikliminin, çalışanların iletişim, karara katılım, işe yönelik tutum, örgüte bağlılık, iş doyumu, stres, işe güdülenme, yaratıcılık gibi tutumları üzerinde önemli etkisi olduğu ortaya konmuştur (Shalley, Gilson, & Blum, 2000; Schein, 1990; Bishop, Scott, & Burroughs, 2000)

Çalışmada olumlu bir bulgu olarak öğretmenlerin morali yansıtan davranışları *üst düzeyde*, çözülmeyi yansıtan davranışları *alt düzeyde* sergiledikleri bulgusu Şentürk’ün (2010) bulguları ile örtüşmektedir. Çözülme davranışlarının düşük moral davranışlarının üst düzeyde çıkması tek başına belirleyici olmamakla beraber açık

iklimin önemli bir göstergesidir. Peker (1993) açık iklime ait boyutlarda artış oldukça disiplin olaylarında azalma olduğu, Paknadel de (1988) iklim boyutlarında açık iklime doğru gidildikçe örgüt üyelerinin iş doyumunda artış olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Zaten birbirini sabote eden, gruba uyum sağlayamayan, toplantılarda konuları dağıtan öğretmenlerin bulunduğu ve gruplaşmaların olduğu okul ortamı eğitim yapılabilir bir ortam değildir. Aksine okulda zevkle çalışan ve yüksek moralli bir eğitim ortamında eğitimin amaçları gerçekleştirilebilir. Nitekim elde edilen bulgular da bu yönden olumlu bulgulardır.

#### 4.3.2. Kişisel Değişkenlere Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların okullarının örgütsel iklimine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, unvan, kıdem ve görev yaptığı İl'e göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular tablo halinde verilerek yorumlanmıştır.

##### 4.3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular

Katılımcı görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

**Tablo 24.** Cinsiyet değişkenine göre katılımcı görüşlerine ilişkin t-testi sonuçları

	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Kadın	382	2.56 /25.58	7.74	1.625	.104
		Erkek	434	2.65 /26.46	7.53		
	Engellenme	Kadın	382	2.92 /11.66	3.13	4.590	.000
		Erkek	434	3.17 /12.67	3.13		
	Moral	Kadın	382	3.43 /30.80	6.11	0.807	.420
		Erkek	434	3.39 /30.47	5.49		
Samimiyet	Kadın	382	3.30 /19.78	4.30	4.781	.000	
	Erkek	434	3.07 /18.40	3.92			
Yönetici Grubu Davranışları	Yüksekten bakma	Kadın	382	3.02 /21.12	3.85	1.137	.256
		Erkek	434	3.07 /21.43	4.01		
	Yakından kontrol	Kadın	382	3.31 /16.55	3.74	0.143	.886
		Erkek	434	3.32 /16.59	3.60		
	İşe dönüklük	Kadın	382	3.36 /20.12	5.56	1.329	.184
		Erkek	434	3.44/20.63	5.29		
	Anlayış gösterme	Kadın	382	3.14 /18.83	5.89	2.483	.013
		Erkek	434	3.31 /19.84	5.50		

Tablo 24'e göre katılımcıların görüşleri arasında, engellenme [ $t_{(814)}=4.590$ ;  $p<.05$ ], samimiyet [ $t_{(814)}=4.781$ ;  $p<.05$ ] ve anlayış gösterme [ $t_{(814)}=2.483$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ekşi'nin (2006) çalışmasında sadece samimiyet boyutunda farklılaşma gözlenirken, Paknadel (1988) moral ve samimiyet boyutlarında, Dağlı (1996), engellenme boyutunda, Gürkan da (2006) samimiyet boyutunda farklılaşma tespit etmiştir. Bu yönüyle araştırmamızın bulguları diğer araştırmalardan farklılıklar göstermektedir.

Öğretmen davranışlarından engellenme boyutunda her iki cinsiyet de orta düzeyde engellendikleri algısına sahiptirler. Ancak oransal olarak erkekler ( $\bar{X}=3,17$ ), kadınlara oranla ( $\bar{X}=2,92$ ) daha çok engellendiklerini düşünmektedirler. Bu bulgu Dağlı'nın (1996) ve Şentürk'ün (2010) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kadınlar ( $\bar{X}=3,30$ ), erkeklere oranla ( $\bar{X}=3,07$ ) okul ortamını daha samimi bulmaktadırlar. Bu bulgu kadınların okul ortamındaki öğretmen arkadaşlarıyla daha çok samimiyet kurdukları, mesai arkadaşlarıyla ikili ilişkilerinin iyi olduğu, dışarda da aynı kişilerle arkadaşlıklarını sürdürdükleri şeklinde yorumlanabilir. Samimiyet okulda sosyal ilişkilerle ilgili doyumunu ifade eder (Mansuroğlu, 2012). Erkeklerin okul ortamını kadınlara nispeten daha az samimi bulmaları erkeklerin okul ortamında sosyal açıdan oransal olarak daha az doyuma ulaştığını ortaya koymaktadır. Araştırmamızın bu bulgusu diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Mansuroğlu (2012) cinsiyetlere göre samimiyet açısından anlamlı bir farklılaşmaya rastlamamıştır. Bu farklılaşmanın sosyo kültürel yapıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü araştırmanın yapıldığı illerdeki sosyal yapı okul dışı sosyal ilişkiler konusunda erkeklere daha uygun bir ortam oluşturmaktadır (Ökten, 2009).

Yönetici davranışlarından anlayış gösterme boyutuna yönelik olarak da erkekler ( $\bar{X}=3,31$ ), kadınlara oranla ( $\bar{X}=3,14$ ) yöneticilerin daha anlayışlı olduğunu düşünmektedirler. Erkeklerin engelleme ve anlayış gösterme davranışlarına orta düzeyde katılım göstermeleri çelişki gibi görünse de bunlar birbirlerini tamamlayan unsurlardır. Bu bulgular, erkeklerin eğitim öğretim faaliyetleri sırasında verilen, kulüp faaliyetleri, öğrencilere yönelik raporlar ve yazışmalar gibi rutin görevlerden rahatsız oldukları ancak okul müdürlerinin kendilerine destek olduğu ve kolaylıklar sağladığını sorunlarını çözmelerinde yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca yöneticilerle

kadın öğretmenler arasındaki cinsiyet farkı, bulgulardeki erkek yöneticilerin çokluğu göz önünde bulundurulursa, kadın öğretmenlerin yöneticilerden destek görmedikleri algısının yüksek çıkmasını anlaşılır kılmaktadır.

Bulgulara göre erkek katılımcılar öğretmen davranışları konusunda kadınlara göre daha olumsuz görüşlere sahipken, yönetici davranışları konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bu bulgu diğer bazı araştırma bulgularıyla tam olarak örtüşmemektedir. Ekşi (2006), Aksu (1994) ve Gürkan'ın (2006) yaptığı araştırmalarda cinsiyete göre sadece samimiyet boyutunda farklılaşma belirlenirken, Paknadel (1988) moral ve samimiyet boyutlarında, Dağlı (1996) ise engellenme boyutunda farklılaşma olduğunu belirlemiştir. Memduhoğlu ve Şeker (2010), Süpçin (2000), Erdoğan (2012) ve Tahaoğlu'nun (2007), araştırmalarında ise erkek ve kadın görüşleri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genelde okullarda yöneticilerin büyük çoğunluğu (araştırma yapılan illerde %92'si) erkektir ve erkek öğretmenler yöneticilerle daha yakın ve samimi ilişkiler geliştirebilirken, kadın öğretmenler yöneticilere, erkeklere nispeten biraz daha mesafeli olmak durumundadırlar. Çalışmada elde edilen bulgular, bu durumdan kaynaklanıyor olabilir. Bu durumun nedeni, kadının toplumsal ilişkilerini etkileyen toplumun kültürel bağlamında gömülüdür.

#### 4.3.2.2. *Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular*

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş katılımcıların öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

**Tablo 25.** Katılımcıların öğrenim düzeyi değişkenine ait Anova testi

Bağımlı değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Scheffe)
Çözülme	Ön Lisans	38	2,59/25,82	8,00	11,766	5,883	,101	,904	
	Lisans	737	2,61/26,03	7,59	46586,955	58,380			
	Lisansüstü Eğitim	41	2,66/26,54	8,25	46598,722				
Engellenme	Ön Lisans	38	3,02/12,06	3,09	,997	,498	,050	,952	
	Lisans	737	3,06/12,21	3,17	8111,724	10,052			
	Lisansüstü Eğitim	41	3,04/12,13	3,26	8112,721				
Moral	Ön Lisans	38	3,70/33,28	5,61	318,596	159,298	4,806	,008	1-2
	Lisans	737	3,40/30,55	5,77	26317,685	33,146			1-3
	Lisansüstü Eğitim	41	3,28/29,45	5,73	26636,281				
Samimiyet	Ön Lisans	38	3,33/19,98	3,53	51,893	25,947	1,507	,222	
	Lisans	737	3,17/18,97	4,16	13874,678	17,214			
	Lisansüstü Eğitim	41	3,28/19,68	4,55	13926,571				
Yüksekten bakma	Ön Lisans	38	2,78/22,20	3,49	32,251	16,126	1,044	,352	
	Lisans	737	2,66/21,24	3,93	12321,546	15,441			
	Lisansüstü Eğitim	41	2,68/21,38	4,34	12353,798				
Yakından Kontrol	Ön Lisans	38	3,67/18,32	3,22	156,784	78,392	5,937	,003	1-2
	Lisans	737	3,31/16,53	3,64	10456,758	13,203			1-3
	Lisansüstü Eğitim	41	3,12/15,58	4,02	10613,542				
İşe Dönüklük	Ön Lisans	38	3,56/21,36	5,38	45,417	22,709	,773	,462	
	Lisans	737	3,39/20,32	5,41	23343,933	29,363			
	Lisansüstü Eğitim	41	3,47/20,81	5,77	23389,350				
Anlayış Gösterme	Ön Lisans	38	3,44/20,63	5,81	61,657	30,828	,949	,387	
	Lisans	737	3,22/19,30	5,67	25495,084	32,478			
	Lisansüstü Eğitim	41	3,20/19,21	5,98	25556,741				

Tablo 25'te görüldüğü gibi öğrenim düzeyi değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında öğrenim düzeyi grupları arasında çözülme, engellenme, samimiyet, yüksekten bakma, işe dönüklük, anlayış gösterme boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Moral boyutu [ $f_{(2-816)}=4,806$ ;  $p<.05$ ] ve yakından kontrol boyutları [ $f_{(2-816)}=5,937$ ;  $p<.05$ ] açısından ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Her iki boyuttaki farklılaşmanın kaynağı için Scheffe testlerine bakıldığında her iki boyutta da farkın, ön lisans-lisans ve ön lisans-lisansüstü eğitim arasında olduğu görülmektedir.

Buna göre olumlu bir öğretmen davranışı olan moral boyutu için ortalamalara bakıldığında, öğrenim düzeyi yükseldikçe kurum içi moralin de paralel olarak düştüğü görülmektedir. Ön lisans mezunları örgütte ( $\bar{X}=3,70$ ) üst düzeyde bir moral algısına sahipken, lisans mezunları ( $\bar{X}=3,40$ ) orta düzeyde bir moral algısına sahiptirler. Aynı

şekilde Ön lisans mezunları örgütte ( $\bar{X}=3,70$ ) *üst düzeyde* bir moral algısına sahipken, lisansüstü eğitim mezunları da ( $\bar{X}=3,28$ ) *orta düzeyde* bir moral algısına sahiptirler.

Olumsuz bir yönetici davranışı olan yakından kontrol boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğrenim düzeyi arttıkça okul müdürünün yakından kontrol politikası yürüttüğüne dair algı da zayıflamaktadır. Ön lisans mezunları yöneticilerin kendilerini yakından kontrol ettiklerine dair ( $\bar{X}=3,67$ ) *üst düzeyde* bir algıya sahipken, lisans mezunları ve lisansüstü öğrenim görenler yöneticilerin kendilerini yakından kontrol ettiklerine dair ( $\bar{X}=3,31$ ) *orta düzeyde* bir algıya sahiptirler. Ortalamalara bakıldığında lisansüstü eğitimin de diğerlerine göre bir farklılaşma içine girdiği ve diğer iki bulguya paralellik arz ettiği anlaşılmaktadır.

Bulgular öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde, moral ve yakından kontrol boyutlarında birbirine paralel olarak değişkenler arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Paknadel de (1988) araştırmasında moral boyutunda farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Bulgularda öğrenim düzeyi ile moral ve öğrenim düzeyi ile yakından kontrol boyutları arasında ters orantıya rastlanmıştır. Buna göre öğrenim düzeyi yükseldikçe kurum içi moralin de buna ters orantılı olarak düştüğü ve okul müdürünün yakından kontrol özelliğine ilişkin algının da zayıfladığı görülmektedir. Diğer yandan öğrenim düzeyi azaldıkça okul müdürünün yakından kontrol politikası yürüttüğüne dair algı güçlenmekte ve moral de yükselmektedir. Bu bulgudan hareketle yakından kontrol özelliğinin öğretmenlerin morali üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Oysa yakından kontrol davranışı arttıkça örgüt moralinin de düşmesi beklenir. Çünkü yakından kontrol davranışı araştırma kapsamında ele alınan ve istenmeyen bir yönetici davranışıdır (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Öztürk, 2008). Aslında bu bir çelişkidir. Ancak araştırmamızın tüm bulguları karşılaştırıldığında öğretmenlerin yakından kontrol özelliğini baskılayıcı ve hareket alanını kısıtlayıcı bir davranış değil öğretmenin işini kolaylaştırıcı ve öğretmene yön gösterici bir davranış olarak algıladığı ortaya çıkmaktadır. Baykal da (2013) yaptığı araştırmada yöneticilerin yüksekten bakma davranışı ile öğrenim düzeyi arasında ters orantı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Baykal'a (2013) göre öğrenim düzeyi düştükçe yöneticilerin yüksekten bakma davranışı sergilediğine ilişkin algı güçlenmektedir. Baykara ise (2009) moral boyutundaki farklılığı anlamlı görmezken yakından kontrol boyutunda



anlamli bir farklılaşma saptamış ve eğitim enstitüsü mezunlarının yakından kontrol algılarının lisansüstü mezunlarından fazla olduğunu saptamıştır.

Bu bulgu, öğrenim düzeyi yükselen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden aldıkları haz ve moralin düştüğünü, okulun yardımcı hizmetlerini öğrenim düzeyi daha düşük olanlara göre yetersiz bulduklarını göstermektedir. Ancak öğrenim düzeyi azaldıkça müdürün kontrol davranışları öğretmenler üzerinde artmaktadır. Buna göre görece daha düşük öğrenim düzeyi ne sahip öğretmenler, müdürün kendi yanlışlarını düzelttiğini, kendi yeterliklerini denetlediğini düşünürken; öğrenim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerde bu algı daha düşük düzeydedir.

1992 yılından itibaren öğretmen yetiştiren okullar 4 yıllık eğitim fakültelerine dönüştüğünden (Dursunoğlu, 2003) ön lisans mezunları bu tarihten önce öğretmenliğe hak kazanmış kişilerden oluşmaktadır. Bu durumda ön lisans mezunu öğretmenler, yaklaşık yirmi yıllık kıdeme sahip veya en azından bu kıdeme sahip kişilerle aynı yaşadıkları.

Kadrolu öğretmenlerin 20 yıl önce ön lisans mezunlarından atandığı dikkate alınacak olursa 16 yıl ve yukarısı hizmete sahip bu ön lisans mezunlarının örgüt içinde yaşlarından ötürü kendilerine gösterilen iletişim nedeniyle morallerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin, yaş itibarıyla kendilerine denk veya daha küçük olan yöneticilerin şahıslarına karşı olan tutumlarını, daha üst perdeden ve buyurgan tavırlar olarak algılamaktadır.

#### 4.3.2.3. *Branş Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular*

Katılımcı görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

**Tablo 26.** Branş değişkenine göre katılımcı görüşlerine ilişkin t-testi sonuçları

	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Sınıf öğretmeni	450	2.58 /25.79	7.68	1.058	.291
		Branş öğretmeni	366	2.64 /26.36	7.58		
	Engellenme	Sınıf öğretmeni	450	2.97 / 1.85	3.13	3.403	.001
		Branş öğretmeni	366	3.16 /12.61	3.18		
	Moral	Sınıf öğretmeni	450	3.49 /31.36	5.57	4.052	.000
		Branş öğretmeni	366	3.31 /29.71	5.93		
Samimiyet	Sınıf öğretmeni	450	3.20 /19.18	3.94	.992	.321	
	Branş öğretmeni	366	3.15 /18.89	4.41			
Yönetici Grubu Davranışları	Yüksekten bakma	Sınıf öğretmeni	450	3.04 /21.25	3.87	.318	.751
		Branş öğretmeni	366	3.05 /21.33	4.02		
	Yakından kontrol	Sınıf öğretmeni	450	3.36 /16.77	3.56	1.736	.083
		Branş öğretmeni	366	3.27 /16.32	3.77		
	İşe dönüklük	Sınıf öğretmeni	450	3.50 /20.96	5.18	3.318	.001
		Branş öğretmeni	366	3.29 /19.69	5.63		
	Anlayış gösterme	Sınıf öğretmeni	450	3.32 /19.89	5.65	2.867	.004
		Branş öğretmeni	366	3.13 /18.73	5.71		

Tablo 26'ya bakıldığında katılımcıların; engellenme [ $t_{(814)}=3.403$ ;  $p<.05$ ], moral [ $t_{(814)}=4.052$ ;  $p<.05$ ], işe dönüklük [ $t_{(814)}=3.318$ ;  $p<.05$ ] ve anlayış gösterme [ $t_{(814)}=2.867$ ;  $p<.05$ ] boyutlarına ilişkin algılamaları arasında, branşlarına göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Bulgular branş değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmen davranışlarından engellenme boyutunda branş öğretmenleri ( $\bar{X}=3,16$ ), sınıf öğretmenlerine oranla ( $\bar{X}=2,97$ ) daha çok engellendiklerini düşünmektedirler. Bu bulguya paralel olarak branş öğretmenlerinin morali de ( $\bar{X}=3,31$ ) sınıf öğretmenlerinden ( $\bar{X}=3,49$ ) daha düşük bulunmuştur.

Branş öğretmenleri açısından öğretmen davranışlarına yönelik olarak ortaya çıkan karamsar tablo yönetici davranışları açısından da bulgulanmıştır. Buna göre branş öğretmenleri, yöneticilerini sınıf öğretmenlerine göre daha az işe dönük ( $\bar{X}=3,29$ ) ve daha anlayışsız ( $\bar{X}=3,13$ ) bulmakta ve engellendiklerini düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri ise, yöneticilerini görece daha işe dönük ( $\bar{X}=3.50$ ) ve daha anlayışlı ( $\bar{X}=3.32$ ) bulmaktadırlar.

Bulgularda diğer öğretmen davranışları olan çözülme ve samimiyet boyutları ile yönetici davranışları olan yüksekten bakma ve yakından kontrol boyutlarda branş açısından anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin okul müdürü hakkındaki algısının branş öğretmenlerine nispeten daha olumlu olduğunu, onların algısına göre, müdürün çalışarak herkese örnek olduğu, öğretmenlere yapıcı eleştiriler yaptığı, yeni düşüncelerini öğretmenlerle paylaştığı, bireysel sorunların çözümünde yardımcı oldukları ve öğretmenlerin daha çok ücret almaları için çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Branş öğretmenleri ise sınıf öğretmenlerine göre müdürün eleştirilerini pek yapıcı bulmamakta, idare ile ilgili yazışmaları sıkıcı bulmakta ve işlerinden pek zevk almamaktadır.

Şentürk de (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin moral davranışlarını daha yüksek bulmuştur. Bu farklılaşmayı görevlerin niteliğiyle ilişkilendirmek mümkündür. Çünkü sınıf öğretmenlerinin sorumlu oldukları şube, yaptıkları işler standarttır. Branş öğretmenlerinin ise haftalık ders yükleri, ders programlarının dağılımı, hangi şubelerin derslerine girecekleri gibi hususlar genellikle okullarda tartışma konusu olur ve bu durum çoğu zaman memnuniyetsizlikler yaratır.

#### 4.3.2.4. Unvan Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular

Katılımcı görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27.** Unvan değişkenine göre katılımcı görüşlerine ilişkin t-testi sonuçları

	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Öğretmen	754	2,62 /26,13	7,62	1,421	156
		Yönetici	62	2,48 /24,71	7,19		
	Engellenme	Öğretmen	754	3,06 /12,22	3,2	1,291	197
		Yönetici	62	2,92 /11,68	2,72		
	Moral	Öğretmen	754	3,38 /30,37	5,76	-4,164	000
		Yönetici	62	3,73 /33,51	5,12		
Samimiyet	Öğretmen	754	3,17 /18,99	4,15	-1,573	116	
	Yönetici	62	3,31 /19,85	4,1			
Yönetici Grubu Davranışları	Yüksekten bakma	Öğretmen	754	2,68 /21,38	3,93	2,789	005
		Yönetici	62	2,50 /19,93	4,01		
	Yakından kontrol	Öğretmen	754	3,28 /16,40	3,58	-4,933	000
		Yönetici	62	3,75 /18,73	3,5		
	İşe dönüklük	Öğretmen	754	3,37 /20,17	5,37	-4,356	000
		Yönetici	62	3,88 /23,24	4,93		
	Anlayış gösterme	Öğretmen	754	3,18 /19,08	5,56	-5,868	000
		Yönetici	62	3,90 /23,36	5,24		

Tablo 27'deki bulgular unvan değişkeni açısından incelendiğinde katılımcıların; moral [ $t_{(814)}=4.164$ ;  $p<.05$ ], yüksekte bakma [ $t_{(814)}=2.789$ ;  $p<.05$ ], yakından kontrol [ $t_{(814)}=4.933$ ;  $p<.05$ ], işe dönüklük [ $t_{(814)}=4.356$ ;  $p<.05$ ] ve anlayış gösterme [ $t_{(814)}=5.868$ ;  $p<.05$ ] boyutlarına ilişkin görüşleri arasında, unvanlarına göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Ortalamalara göre yöneticiler, moral boyutuna yönelik davranışların ( $\bar{X}=3,73$ ) *üst düzeyde* sergilendiği yönünde bir algıya sahipken, öğretmenler bu davranışların ( $\bar{X}=3,38$ ) *orta düzeyde* sergilendiğini düşünmektedirler. Öğretmenler, yöneticilerin kendilerine ( $\bar{X}=2,68$ ) bazen yüksekte baktığı yönünde bir algıya sahipken, yöneticiler bu davranışları daha seyrek sergilediklerini ( $\bar{X}=2,50$ ) belirtmektedirler. Yöneticiler, olumsuz bir yönetici davranışı olan yakından kontrol davranışını *üst düzeyde* ( $\bar{X}=3,75$ ) sergilediklerini düşünürken; öğretmenler, bu davranışın görece daha olumlu bir düzey olan *orta düzeyde* ( $\bar{X}=3,28$ ) sergilendiği algısına sahiptir. Ayrıca yöneticiler kendilerini *üst düzeyde* işe dönük ( $\bar{X}=3,88$ ), ve anlayışlı ( $\bar{X}=3,90$ ) bulurken; öğretmenler bu konuda yöneticiler kadar iyimser bir algıya sahip değildir. Öğretmenlere göre okul müdürleri *orta düzeyde* ( $\bar{X}=3,37$ ) işe dönük olup, *orta düzeyde* ( $\bar{X}=3,18$ ) anlayış göstermektedir.

Bu bulgular ışığında yöneticiler, öğretmenlerin moralinin yüksek olduğunu, okul malzemelerinin kullanılmaya hazır olduğu ve öğretmenlerin çalışma saatlerine riayet ettiğini, yardımcı hizmetlerin gereksinme duyulduğunda hazır olduğunu, denetim sonuçlarının beraber değerlendirildiğini, toplantı gündemlerinin öğretmenlerin katılımıyla belirlendiğini, öğretmenlere yardımcı olduklarını ve öğretmenlere örnek davranışlar sergilediklerini ifade etmektedirler. Ancak öğretmenler yöneticilerinin kuralları hakkında soru ve eleştiri yöneltmedikleri, yöneticilerin kendilerini sürekli uyardığını ve yöneticilerinin tavırlarının pek anlaşılır olmadığını ifade etmektedirler.

Tablo 27'deki bulgular değerlendirildiğinde, olumlu bir yönetici davranışı olan işe dönüklük konusunda, yöneticilerin işe dönük davranışlar sergiledikleri ve anlayış gösterdikleri görüşüne, öğretmenler yöneticilere göre daha az katılmışlardır.

Yöneticiler, kendilerinin üst düzeyde anlayışlı ve işe dönük olduklarını düşünürken, öğretmenler yöneticilerin orta düzeyde anlayışlı ve işe dönük olduğunu düşünmektedirler. Olumsuz yönetici davranışları konusunda öğretmenler, yöneticilerin yüksekten bakma davranışlarını daha fazla sergiledikleri algısına sahipken, yöneticiler öğretmenlere yüksekten bakma davranışlarını nadiren sergilediklerini savunmaktadırlar. Öğretmen grubu davranışlarından moral boyutunda, yöneticiler öğretmenlerin moralli oldukları görüşüne daha çok katılmışlardır. Yalçınkaya (2000) yaptığı araştırmada yöneticilerin, okullarının örgütsel iklimini daha ideale yakın algıladıklarını belirlemiştir. Bu durum, yöneticilerin kendi yönetsel uygulamalarının doğru olduğunu düşünmeleri ya da olumlu yansıtmak istemeleri ile izah edilebilir ve bu doğal bir eğilimdir. Bu farklılık, insanın kendini objektif değerlendirmesinin zorluğunu ortaya koymaktadır.

İlginç bir şekilde yöneticiler, olumsuz bir yönetici davranışı olan yakından kontrol davranışını sergiledikleri görüşüne daha çok katılmışlardır. Baykara (2009) araştırmasında iki grup arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlamazken, bizim araştırmamızda yöneticilerin yakından kontrol davranışı ile ilgili ortaya çıkan bu bulgu oldukça ilginç ve şaşırtıcıdır. Yöneticiler yakından kontrol davranışlarını üst düzeyde sergilediklerini belirtirken, öğretmenler ise yöneticilerin bu davranışları orta düzeyde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir sonuç, Ay ve Çelik'in (2003) yaptığı araştırmada da ortaya çıkmıştır. Oysa yönetim literatüründe ve uygulanan ölçekte yöneticilerin yakından kontrol uygulamaları olumsuz yönetici davranışı olarak kabul edilmektedir (Paknadel, 1988; Peker, 1993; Dağlı, 1996). Olumsuz bir yönetici uygulamasını, yöneticiler üst düzeyde sergilediklerini belirtirken, öğretmenlerin yöneticiler hakkında daha olumlu görüş belirtmesi çok anlaşılır değildir. Bunun temel nedeni, ölçekte olumsuz yönetici davranışlarını yansıtan ifadeler katılımcıların olumlu anlam yüklemesi olabilir. Bu durum, ölçek çeviri ve uyarlamalarında kültürel farklılıkların, toplumdan topluma değişebilen kabullerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Uygulanan ölçekte yakından kontrol davranışları olarak sıralanan, *“yöneticinin öğretmenlerin yanlışlarını düzeltmesi, öğretmenlerin nasıl çalışması gerektiğini yöneticinin belirlemesi, onların yeterliklerini sürekli kontrol etmesi”* gibi ifadeler bir toplumda olumsuz olarak karşılanırken, başka bir kültürde olması gereken olumlu bir uygulama olarak kabul görebilir. Araştırmadaki sonucun bu durumla ilgili

olduğu; yönetici ve öğretmenlerin yakından kontrol davranışlarına olumlu anlam atfederek değerlendirme yaptıkları düşünülmektedir. Nitekim moral ve anlayış gösterme gibi olumlu davranışlara ilişkin görüşleri yüksek düzeyde olan grupların, yakından kontrol davranışlarına da yüksek düzeyde görüş belirtmesi, bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir.

#### 4.3.2.5. Kıdem Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analizler yapılırken, karşılaştırmanın kolay olabilmesi için hizmet yılları gruplandırılarak analize dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28.** Katılımcı görüşlerinin kıdem değişkenine göre Anova testi sonuçları

	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{X}$	sd	Kareler Toplam	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Scheffe)
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	1-5 yıl	349	2.61 /26.10	7.97	154.58	77.292	1.328	.266	
		6-15 yıl	346	2.64 /26.35	7.35	46444.13	58.201			
		16 yıl ve üzeri	121	2.51 /25.03	7.43	46598.72				
	Engellenme	1-5 yıl	349	3.06 /12.23	3.06	23.34	11.674	1.165	.313	
		6-15 yıl	346	3.08 /12.30	3.36	8089.37	10.024			
		16 yıl ve üzeri	121	2.95 /11.80	2.92	8112.72				
	Moral	1-5 yıl	349	3.35 /30.10	5.74	635.85	317.929	9.709	.000	1-3
		6-15 yıl	346	3.38 /30.41	5.91	26000.42	32.746			
		16 yıl ve üzeri	121	3.64 /32.73	5.15	26636.28				
	Samimiyet	1-5 yıl	349	3.16 /18.94	4.22	7.27	3.639	.211	.810	
		6-15 yıl	346	3.19 /19.10	4.24	13919.29	17.270			
		16 yıl ve üzeri	121	3.20 /19.20	3.74	13926.57				
Yönetici Grubu Davranışları	Yüksekten bakma	1-5 yıl	349	3.06 /21.36	4.01	10.11	5.057	.327	.721	
		6-15 yıl	346	3.03 /21.16	3.88	12343.68	15.468			
		16 yıl ve üzeri	121	3.07 /21.43	3.87	12353.79				
	Yakından kontrol	1-5 yıl	349	3.28 /16.39	3.75	95.38	47.695	3.591	.028	1-3
		6-15 yıl	346	3.30 /16.46	3.57	10518.15	13.280			
		16 yıl ve üzeri	121	3.48 /17.40	3.56	10613.54				
	İşe dönüklük	1-5 yıl	349	3.32 /19.91	5.58	202.27	101.138	3.468	.032	1-3
		6-15 yıl	346	3.43 /20.54	5.31	23187.07	29.166			
		16 yıl ve üzeri	121	3.57 /21.38	5.14	23389.35				
	Anlayış gösterme	1-5 yıl	349	3.14 /18.79	5.74	252.23	126.116	3.912	.020	1-3
		6-15 yıl	346	3.27 /19.62	5.71	25304.51	32.235			
		16 yıl ve üzeri	121	3.40 /20.38	5.42	25556.74				

Tablo 28’de görüldüğü gibi hizmet yılı değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında hizmet yılı grupları arasında çözülme, engellenme, samimiyet, yüksekten bakma boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Moral boyutu [ $f_{(2-816)}=9,709$ ;  $p<.05$ ], yakından kontrol boyutu [ $f_{(2-816)}=3,591$ ;  $p<.05$ ], işe dönüklük boyutu [ $f_{(2-816)}=3,468$ ;  $p<.05$ ] ve anlayış gösterme boyutu [ $f_{(2-816)}=3,912$ ;  $p<.05$ ] açısından ise anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Öğretmen grubu davranışlarından olan moral boyutundaki farklılaşmanın kaynağı için Scheffe testine bakıldığında moral boyutunda 16 yıl ve üzeri hizmete sahip yönetici ve öğretmenlerin diğer iki kıdem seviyesine sahip (1-5 yıl arası ve 6-15 yıl arası) yönetici ve öğretmenlerle farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler *üst düzeyde* ( $\bar{X}=3.64$ ) bir morale sahiptirler. 1-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar *orta düzeyde* ( $\bar{X}=3.35$ ), 6-15 yıl arası kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler de *orta düzeyde* ( $\bar{X}=3.38$ ) bir morale sahiptirler.

Yönetici davranışlarından biri olan yakından kontrol boyutundaki farklılaşmanın kaynağı için Scheffe testine bakıldığında 16 yıl ve üzeri hizmete sahip yönetici ve öğretmenlerin diğer iki kıdem seviyesine sahip (1-5 yıl ve 6-15 yıl arası) yönetici ve öğretmenlerin yakından kontrol algısında farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler okul yöneticilerinin *üst düzeyde* ( $\bar{X}=3,48$ ) bir yakından kontrol davranışı sergilediğini düşünmektedirler. Diğer yandan 1-5 yıl arası ve 6-15 yıl arası kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler okul yöneticilerinin *orta düzeyde* ( $\bar{X}=3,28$  ve  $\bar{X}=3,30$ ) yakından kontrol davranışı sergilediğini düşünmektedirler.

İşe dönüklük boyutlarında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler kurum yöneticilerinin *üst düzeyde* ( $\bar{X}=3,57$ ) işe dönük olduğunu düşünürken 1-5 yıl arası kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler kurum yöneticilerinin *orta düzeyde* ( $\bar{X}=3,32$ ) işe dönük olduğunu düşünmektedirler.

Anlayış gösterme boyutunda bakılan Scheffe testi, farklılaşmanın sadece iki grup arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalamalar incelendiğinde aradaki farkın çok yüksek olmadığı ancak daha yüksek kıdeme sahip katılımcıların kurum

yöneticilerinin anlayış gösterme davranışına ilişkin görece daha olumlu bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler kurum yöneticilerinin *orta düzeyde* ( $\bar{X}=3,40$ ) anlayışlı olduğunu düşünürken 1-5 yıl arası kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler kurum yöneticilerinin nispeten daha düşük bir ortalama ile *orta düzeyde* ( $\bar{X}=3.14$ ) anlayış gösterdiğini düşünmektedirler.

Ortalamalar incelendiğinde hizmet yılı arttıkça buna paralel olarak moralin arttığı okul müdürlerinin olumlu iklim davranışlarına yönelik olumlu algılar oluştuğu görülmektedir. Buna göre düşük hizmet süresinden yüksek hizmet süresine doğru gidildikçe moralin, yakından kontrolün, işe dönüklüğün ve anlayış göstermenin arttığı gözlenmiştir. Diğer bir deyişle kıdem arttıkça okul müdürlerinin davranışlarına yönelik olumlu algılar da artmaktadır. Bu bulgu Payne ve Mansfield'in (1973) görev süresi arttıkça eleştirilerin azalmaya, olumlu kanaatlerin de artmaya başladığını belirttiği yönündeki araştırma bulgularına paralellik arz etmektedir. Bu farklılaşmaların büyük oranda yönetici davranışına ait olması, çalışma süresi arttıkça öğretmen davranışlarına ilişkin algılarda pek farklılaşma meydana gelmediğini, ancak yönetici davranışlarını anlamlandırma şeklinin hizmet süresi arttıkça değişikliğe uğradığını ortaya koymaktadır. Buna göre hizmet yılı arttıkça yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme davranışlarının daha yüksek düzeyde sergilendiğine ilişkin algı da yükselmektedir. Aksu da (1994) samimiyet ve işe dönüklük boyutlarında kıdem arttıkça pozitif algının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulgular yeni başlayan ve daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin daha uzun süre görev yapan öğretmen ve yöneticilere nispeten daha olumsuz bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre düşük kıdemli öğretmenler daha çok, müdürlerinin kendilerini eleştirdiğini, öğretmenlerin görüşlerine başvurmadığını, meslektaşlarının kendi yanlışlarını anlayışla karşılamadığını öğretmenlerin okul ruhunu yansıtmadığını öğretmenlerin görevlerinin müdür tarafından açıkça belirlenmediğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Daha uzun çalışma süresine sahip öğretmenler ise bu konularda daha olumlu düşünmektedirler. Buna göre göreve yeni başlayanların yüksek beklentilere sahip oldukları, hizmet süresi arttıkça



beklentilerin düşmeye başladığı, daha olumlu değerlendirmelerin yapılmaya başlandığı ve beklentilerin daha dengeli hale geldiği söylenebilir.

#### 4.3.2.6. Görev Yapılan İllere Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin iller bazında farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik tek boyutlu varyans (Anova) analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

**Tablo 29.** İl değişkenine göre katılımcı görüşlerine ilişkin Anova testi sonuçları

	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{X}$	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	F	P	Fark (Scheffe)
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Van	410	2.76 /27.56	7.20	2371.16	1185.582	21.392	.000	1-2, 1-3 2-3
		Mardin	225	2.55 /25.49	7.41	44227.55	55.423			
		Bitlis	181	2.33 /23.25	8.03	46598.72				
	Engellenme	Van	410	3.06 /12.23	3.11	1.40	0.700	.070	.933	
		Mardin	225	3.04 /12.15	3.36	8111.32	10.051			
		Bitlis	181	3.04 /12.14	3.09	8112.72				
	Moral	Van	410	3.30 /29.63	5.64	1272.44	636.224	19.917	.000	1-3, 2-3
		Mardin	225	3.40 /30.58	5.57	25363.83	31.944			
		Bitlis	181	3.65 /32.80	5.81	26636.28				
Samimiyet	Van	410	3.20 /19.19	4.07	21.46	10.732	.622	.537		
	Mardin	225	3.14 /18.80	3.95	13905.10	17.252				
	Bitlis	181	3.17 /19.00	4.58	13926.57					
Yönetici Grubu Davranışları	Yüksekten bakma	Van	410	3.13 /21.88	3.89	289.30	144.652	9.568	.000	1-2, 1-3
		Mardin	225	2.95 /20.62	3.83	12064.49	15.118			
		Bitlis	181	2.97 /20.75	3.98	12353.79				
	Yakından kontrol	Van	410	3.22 /16.09	3.60	186.04	93.022	7.065	.001	1-2, 1-3
		Mardin	225	3.38 /16.88	3.16	10427.49	13.166			
		Bitlis	181	3.45 /17.21	4.22	10613.54				
	İşe dönüklük	Van	410	3.31 /19.84	5.20	268.06	134.033	4.609	.010	1-2
		Mardin	225	3.54 /21.18	5.12	23121.28	29.083			
		Bitlis	181	3.44 /20.59	6.13	23389.35				
Anlayış gösterme	Van	410	3.14 /18.83	5.53	230.854	115.427	3.578	.028	1-2	
	Mardin	225	3.35 /20.05	5.21	25325.887	32.262				
	Bitlis	181	3.28 /19.66	6.55	25556.741					

Ölçeğin uygulandığı iller arasında katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Anova testinin bulguları incelendiğinde öğretmen grubu davranışlarından; çözülme [ $f_{(2-816)}=21,392$ ;  $p<.05$ ] ve moral boyutunda [ $f_{(2-816)}= 19,917$ ;  $p<.05$ ] farklılaşma olduğu görülmektedir. Yönetici grubu davranışlarından yüksekten bakma [ $f_{(2-816)}= 9,568$ ;  $p<.05$ ], yakından kontrol [ $f_{(2-816)}= 7,065$ ;  $p<.05$ ], işe dönüklük [ $f_{(2-816)}= 4,609$ ;  $p<.05$ ] ve anlayış gösterme boyutu [ $f_{(2-816)}= 3,578$ ;  $p<.05$ ] açısından anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Öğretmen grubu davranışları olan engellenme ve samimiyet boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla bakılan Scheffe testlerinde çözülme boyutunda Van ile Mardin ve Van ile Bitlis arasında anlamlı farklılaşma olduğu, Van'da *orta düzeyde* ( $\bar{X}=2,76$ ) bir çözülme yaşanırken Mardin ( $\bar{X}=2,55$ ) ve Bitlis'te ( $\bar{X}=2,33$ ) düşük düzeyde bir çözülme olduğu görülmektedir.

Moral boyutunda ise Bitlis ile Mardin ve Bitlis ile Van arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Nitekim ortalamalar incelendiğinde Bitlis'te moral boyutunun *yüksek düzeyde* ( $\bar{X}=3,65$ ) çıktığı, buna karşın Mardin ve Van da moralin ( $\bar{X}=3,40$  ve  $\bar{X}=3,30$ ) *orta düzeyde* olduğu görülmektedir. Van'da öğretmenler, Günlük görevlerin eğitim-öğretim işini engellemediğini yöneticilerin büyük oranda işleriyle meşgul olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler yöneticilerden bekledikleri kadar anlayış görmediklerini düşünmekle beraber bu durum çalışanların moralini bozmamış ve örgüt içerisinde herhangi bir çözülmeye de yol açmamıştır.

Olumsuz yönetici davranışı olan yüksekten bakma boyutunda da Van ile Mardin ve Van ile Bitlis arasında anlamlı farklılaşma olduğu, Bitlis ile Mardin arasında ise bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde her üç ilde de *orta düzeyde* bir yüksekten bakma davranışı sergilendiği görülmektedir. Van'daki yöneticilerin ( $\bar{X}=3,13$ ) Bitlis ( $\bar{X}=2,97$ ) ve Mardin'e ( $\bar{X}=2,95$ ) kıyasla öğretmenlere daha fazla yüksekten bakma davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Yakından kontrol davranışı boyutunda ise yine Van ve Mardin ile Van ve Bitlis arasında farklılaşma olduğu ancak Van'da bu davranışın ( $\bar{X}=3,22$ ) Mardin ve Bitlis'e göre daha düşük düzeyde sergilendiği görülmektedir.

Mardin ilinde öğretmenler, yöneticilerin kendilerini ( $\bar{X}=3,38$ ) *orta düzeyde* yakından kontrol ettiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine yüksekten baktığına ilişkin güçlü bir algı oluşmasa bile bu ilde, samimiyet diğer illerden daha düşük düzeyde seyretmektedir. Ancak bu olumsuzluklara rağmen öğretmenlerdeki çözümlenin *düşük düzeyde* seyrettiği anlaşılmaktadır.

Bitlis'te de öğretmenler, yöneticilerin kendilerini ( $\bar{X}=3,45$ ) *üst düzeyde* yakından kontrol ettiğini düşünmekle beraber, engellenmeye ve yöneticilerin kendilerine yüksekten bakmasına ilişkin bu düzeyde güçlü bir algı oluşmamıştır.

İşe dönüklük boyutunda sadece Van ve Mardin arasında bir farklılaşma oluşmuştur. Mardin’de yöneticilerin ( $\bar{X}=3,54$ ) *üst düzeyde* işe dönük olduğu algısı hâkimken Van da bu algı ( $\bar{X}=3,31$ ) *orta düzeyde* gerçekleşmiştir.

Anlayış gösterme boyutunda da sadece Mardin ve Van arasında anlamlı bir farklılaşma görülmekle beraber iki ilde de yöneticilerin “*orta*” düzeyde anlayış gösterdiği algısı hâkim olduğu tespit edilmiştir. Ancak aritmetik ortalamalara baktığımız zaman değerler Mardin’de ( $\bar{X}=3,35$ ) orta düzeyin üst sınırı olarak gerçekleştiği için Van’a kıyasla ( $\bar{X}=3,14$ ) yüksek bir anlayış gösterme davranışının sergilendiği söylenebilir.

Bulgulara göre Van ve Mardin’de yöneticilerin işe dönüklük davranışları ön plana çıkarken Bitlis’te daha çok moral davranışı ön plana çıkmaktadır. Üç ilde de yakından kontrol boyutu açık iklim açısından beklenenden yüksek çıkmıştır. Bu yüzden bu illerdeki okul iklimini açık iklim olarak kabul etmek mümkün görünmemektedir. Güçlüol da (1979) MEB ve Kültür bakanlıklarının orta derecede ılık bir iklime sahip olduklarını ve açık iklimden uzak olduklarını bulmuştur.

Van’da katılımcıların yönetici davranışları hakkında olumsuz, Bitlis’te olumlu algıya sahip olmaları ve öğretmenlerin moral davranışlarının daha yüksek olması, yönetici ve öğretmen davranışları açısından Bitlis’teki okullarda görece daha olumlu, Van’da ise olumsuz bir örgüt iklimi olduğu söylenebilir. Araştırma yapılan üç il karşılaştırıldığında Bitlis açısından olumlu, Van açısından olumsuz çıkan bu bulgular, Türkiye genelinde yapılan merkezi sınavlardaki öğrenci başarılarıyla paralellik göstermektedir. Nitekim ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılan bu merkezi sınavlarda son dönemlerde Bitlis Türkiye ortalamasının üzerinde başarı yakalarken, Van ise genelde son sıralarda yer almaktadır. Bu sonuç Comer’in (1981) okul iklimindeki iyileştirmelerin akademik başarıda yükselmeye katkı sağladığı (Akt: Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997) bulgusuyla uyumaktadır. Bu durum, okullarda örgüt iklimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında doğru ilişki olduğu hipotezini güçlendirmektedir. Nitekim Çelik de (2002) başarı ve iklim arasındaki bağlantı konusunda bu tespiti yapmıştır.

#### 4.4. Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlük Yeterlikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan pearson korelasyon analizine ilişkin değerler Tablo 30'da gösterilmiştir.

**Tablo 30.** Okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile örgüt iklimi arasındaki korelasyon

Çok kültürlülük yeterlikleri	Örgütsel İklim										
	Çözülme	Engellenme	Moral	Samimiyet	Yükekten Bakma	Yakından Kontrol	İşe Dönüklük	Anlayış Gösterme	Öğretmen Grubu Davranışları	Yönetici Grubu Davranışları	
Kültürel Empati	r	-,186**	-,098**	,425**	,212**	-,371**	,459**	<b>,796**</b>	<b>,741**</b>	,102**	,629**
	p	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000
Açık Fikirlilik	r	-,186**	-,100**	,463**	,273**	-,329**	<b>,527**</b>	<b>,764**</b>	<b>,694**</b>	,140**	<b>,642**</b>
	p	,000	,004	,000	,000	,000	,000	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,000	,000
Sosyal Girişimcilik	r	-,273**	-,089*	,431**	,210**	-,329**	<b>,504**</b>	<b>,715**</b>	<b>,609**</b>	,048	,569**
	p	,000	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,174	,000
Duygusal İstikrar	r	-,317**	-,194**	,252**	,067	-,351**	,235**	,494**	,404**	-,144**	,284**
	p	,000	,000	,000	,057	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Esneklik	r	-,199**	-,078*	,223**	,069*	-,322**	,235**	,407**	,374**	-,038	,299**
	p	,000	,026	,000	,048	,000	,000	,000	,000	,280	,000
Çok Kültürlülük Toplamı	r	-,248**	-,120**	,454**	,226**	-,392**	<b>,501**</b>	<b>,803**</b>	<b>,722**</b>	,071*	<b>,630**</b>
	p	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,043	,000

\*: < 0.01

\*\* : < 0.05

Tablo 30'daki veriler incelendiğinde neredeyse çok kültürlülüğün bütün boyutlarıyla örgüt iklimine ait boyutlar arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Tablodaki bulgularda yöneticilerin çok kültürlülük yeterlilikleri ile okul iklimine ilişkin öğretmen davranışları arasındaki ilişki genelde düşük ve orta düzeyde iken; çok kültürlülük yeterlikleri ile yönetici davranışları arasında genelde yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Ölçülen yeterlikler, yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleridir. Bu

durumda bu yeterliklerin öğretmen davranışlarından çok yönetici davranışlarıyla daha çok ilişkili olması beklenen bir durumdur. Çünkü aynı kişilere ait birtakım özellikler ona ait birtakım davranış ve tutumlar ile bütünlük içerisindedir. Çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin boyutlarla örgüt iklimine ait boyutlar arasındaki korelasyon ilişkisi aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Okul müdürlerinin kültürel empati becerisi ile okul müdürlerinin işe dönüklüğü ( $r=0,796$ ,  $p<.05$ ) ve anlayış göstermesi ( $r=0,741$ ,  $p<.05$ ) arasında *yüksek düzeyde* pozitif bir ilişki vardır. Buna göre okul müdürlerinin kültürel empati yeteneği arttıkça okul iklimi açısından olumlu bir yönetici özelliği olan işe dönüklük ve anlayış gösterme davranışları da artmaktadır.

Kültürel empati ile moral ( $r=0,425$ ,  $p<.05$ ) ve yakından kontrol ( $r=0,459$ ,  $p<.05$ ) arasında da *orta düzeyde* pozitif bir ilişki görülmüştür. Ayrıca kültürel empati ile yüksekten bakma davranışı arasında ( $r= -0,371$ ,  $p<.05$ ) *düşük düzeyde* negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Boyutlar toplamında kültürel empati ile öğretmen davranışları arasında kayda değer bir ilişki gözlenmezken, kültürel empati ile yönetici davranışları arasında ( $r=0,629$ ,  $p<.05$ ) *orta düzeyde* pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur.

Empatik olan kimse çevresindeki insanların tepkilerine de duyarlıdır. Bu duyarlılık neticesinde ilişkilerindeki olumlu ve olumsuz unsurları algılayabilir (Akkoyun, 1982). Bu algılamaya dayalı olarak kişiler yüksekten bakma davranışının ilişkileri zedelediğini bildiğinden daha yatay bir ilişki kurma gayreti içerisinde olur. Bulgular empatinin yüksekten bakma davranışına negatif yönlü bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle empati arttıkça yüksekten bakma azalmaktadır.

Kültürel empati; üyelerin duygu ve davranışlarıyla empati kurma ve onları anlama yeteneğidir (Arthur & Winston, 1995; Ahmadi, Shahmohamadi, & Araghi, 2011). Bu özellik kişinin karşısındakini doğru anlamasını, onun davranışlarındaki eksikliklere ve bir takım hatalarına karşı da anlayış göstermesine yardımcı olmaktadır. Nitekim tabloyu incelediğimizde empati ile anlayış gösterme arasında kuvvetli ve doğrusal bir ilişki olduğunu görüyoruz. Bu bulgu empati yeterliliği yüksek olanların aynı zamanda yüksek düzeyde anlayışlı kişiler olduğunu göstermektedir.

Okul müdürlerinin açık fikirlilik becerisi ile okul müdürlerinin işe dönüklüğü ( $r=0,764$ ,  $p<.05$ ) arasında *üst düzeyde* pozitif yönlü bir ilişki vardır. Açık fikirlilikle anlayış gösterme ( $r=0,694$ ,  $p<.05$ ) ve yakından kontrol ( $r=0,527$ ,  $p<.05$ ) boyutları arasında ise *orta düzeyde* pozitif yönü ilişki bulunmuştur. Açık fikirlilik ile moral ( $r=0,463$ ,  $p<.05$ ) arasında *orta düzeyde* pozitif yönlü, açık fikirlilik ile samimiyet ( $r=0,273$ ,  $p<.05$ ) arasında *düşük düzeyde* pozitif yönlü, açık fikirlilik ile yüksekten bakma davranışı arasında ( $r= -0,329$ ,  $p<.05$ ) *düşük düzeyde* negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Boyutlar toplamında Açık fikirlilik ile öğretmen davranışları arasında tesadüfi sayılabilecek *çok düşük düzeyde* ( $r=0,140$ ,  $p<.05$ ) bir ilişki gözlenirken, Açık fikirlilik ile yönetici davranışları arasında ( $r=0,642$ ,  $p<.05$ ) *orta düzeyde* pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur.

Buna göre okul müdürlerinin açık fikirlilik yeteneği arttıkça okul iklimi açısından olumlu yönetici davranışları olan işe dönüklük ve anlayış göstermenin yanı sıra olumlu öğretmen davranışı olan moral ve samimiyet de artmakta, buna karşın olumsuz yönetici davranışı olan yüksekten bakma ise azalmaktadır. Ancak olumsuz bir yönetici davranışı olan yakından kontrol davranışı da beklenenin aksine açık fikirliliğe paralel olarak artmaktadır. Şentürk'ün (2010) bulgularında da bulgularımıza paralel olarak liderlik davranışları ile yakından kontrol arasında *orta düzeyde* pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yakından kontrole ilişkin ortaya çıkan bulguya rağmen diğer boyutlardaki ilişkiye bakarak açık fikirlilik özelliğinin olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak için bulunması gereken bir özellik olduğu söylenebilir.

Diğer yandan açık fikirlilik özelliği kişinin insanlara karşı önyargısız olmasını gerektirir. Bu özelliğe sahip insanlar başka insanlardan kişiye gelen teklifleri de dikkate alarak onları uygulamaya veya kabul etmeye açıktır (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Nitekim tabloya baktığımızda açık fikirli yöneticisi olan okulların öğretmenlere karşı anlayışlı olduğu ve öğretmenlere yüksekten bakmadığı görülmektedir.

Açık fikirlilik, kişinin kendisine karşı eleştirel düşünmesini farklı yaklaşım ve durumlara karşı hoşgörülü olmayı da gerektirir. Bu özellik, kişinin kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade eder. Açık fikirlilikte, birey karar verirken sadece kendi düşüncelerini değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerini de dikkate alır (Semerci,

2010). Bu nedenle açık fikirli bireyler insanlarla ve onların eksikleriyle uğraşmak yerine kendi işleriyle meşgul olur ve kendilerine yapılan pozitif eleştirileri dikkate alarak bizzat kendisi işlere öncülük etmektedirler.

İlköğretimlerde okul müdürlerinin sosyal girişimcilik becerisi ile okul müdürlerinin işe dönüklüğü ( $r=0,715$ ,  $p<.05$ ) arasında *üst düzeyde*; anlayış gösterme ( $r=0,609$ ,  $p<.05$ ) ve yakından kontrol ( $r=0,504$ ,  $p<.05$ ) boyutunda ise orta *düzeyde* pozitif yönlü ilişki vardır. Sosyal girişimcilik ile yüksekten bakma davranışı ( $r=-0,329$ ,  $p<.05$ ) ve çözülme ( $r=-0,273$ ,  $p<.05$ ) arasında *düşük düzeyde* negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Boyutlar toplamında sosyal girişimcilik ile öğretmen davranışları arasında ( $r=0,048$ ,  $p>.05$ ) herhangi bir anlamlı ilişki gözlenmezken; sosyal girişimcilik ile yönetici davranışları arasında ( $r=0,569$ ,  $p<.05$ ) *orta düzeyde* pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur.

Başkalarını güdüleyebilmek için kişinin önce kendisinin güdülenmiş olması gerekmektedir. Dilekmen ve Ada'ya (2005) göre güdülenmiş kişilerin girişimcilik özellikleri çok yüksektir. İşe dönüklük davranışı, yöneticinin kendi davranışlarıyla ve çalışkanlığıyla öğretmenlere örnek olması ve önce kendisinin istenen davranışları gerçekleştirmesidir (Dağlı, 1996). 18. Milli Eğitim şuarasının 35. Maddesinde yöneticilerin davranışlarıyla okul örgütüne rol model olması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2010). Tablodaki bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal girişimcilik özelliği ile müdürlerin işe dönüklüğü arasında yüksek düzeyli bir korelasyon olduğu görülmektedir. Bu bulgu sosyal girişimciliğin yöneticilerin öğretmenlere rol model olması davranışlarını pekiştirdiğini göstermektedir.

Sosyal girişimcilik özelliği olan kişiler işleri olurlarına bırakıp izlemek yerine bizzat problemlere müdahale edip bu problemleri giderme yollarını ararlar (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Bu uğraşlar aynı zamanda mesleki açıdan müdürün çalışarak öğretmenlere bu yönüyle örnek olmasını da içerir. Bulgular ışığında öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak ve onları güdülemek için sosyal girişimciliğin önemli ve gerekli bir özellik olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretimlerde okul müdürlerinin duygusal istikrar becerisi ile okul müdürlerinin işe dönüklüğü ( $r=0,494$ ,  $p<.05$ ) anlayış göstermesi ( $r=0,404$ ,  $p<.05$ ) arasında *orta düzeyde* pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal istikrar ile yakından kontrol davranışı ( $r=0,235$ ,  $p<.05$ ) ile pozitif yönlü *düşük düzeyde* bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal istikrar becerisi ile okul müdürlerinin yüksekte bakma ( $r=-0,351$ ,  $p<.05$ ) davranışı ve öğretmenlerin çözülme ( $r=-0,317$ ,  $p<.05$ ) davranışı arasında ise *düşük düzeyde* negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu durumda yöneticilerde duygusal istikrar güçlendikçe yöneticiler ve öğretmenlere ait olumsuz iklim davranışları azalırken olumlu davranışlar pekişmektedir.

Kriz veya ani olaylar her örgütün başına gelebilecek şeylerdir. Kriz, önceden tahmin edilemeyen, acil müdahale gerektiren ve örgütün normal işleyişini etkisiz kılan bir durumdur (Sezgin, 2003). Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri beklenmedik ani olaylar veya krizler yaşayabilirler. Okul yöneticileri de rutin işlerinin yanı sıra krizlerle de boğuşmak zorunda kalabilirler. Bu durumlarda istikrardan çok kaos havası oluşur (Altun, 2001). İşte okul müdürlerinin duygusal istikrar becerisi bu noktada devreye girer bu esnada ortaya çıkan bu olaylara doğru tepkileri vermesini sağlar. Duygusal istikrar beklenmedik durumlar karşısında sakin kalıp makul düşünebilme ve ani reaksiyon göstermeme becerisidir (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Bu özelliğin belirgin olduğu kişiler beklenmedik durumlar karşısında olumsuzluğa yol açacak davranışlar sergilemezler. Bu kişiler beklenmedik bu olaylar karşısında dengeli davranışlar sergileyerek örgüt içerisinde huzursuzluk oluşmasını engellerler. Nitekim bulgulardan duygusal istikrar becerisinin örgüt içi çözülme azaltmaya katkıda bulunduğu görülmektedir.

Diğer yandan duygusal istikrar kişinin davranışlarındaki tutarlılığı da katkıda bulunabilir. Çünkü panikleyip beklenmedik reaksiyon gösteren yöneticiler başka zamanda meydana gelecek benzer olayda daha farklı tepki gösterebilir. Bu da örgüt içerisindeki öğretmenler açısından kestirilemeyen bir durum oluşturacağından yöneticiye karşı güvensizliğe, öğretmenin kendisinde de özgüven kaybına neden olabilir. Ayrıca duygusal açıdan istikrarlı olamayan kişide oluşacak gelgitler kişiler



arası iletişimi ve dolayısıyla öğretmen ve yönetici arasındaki iletişimi de olumsuz etkileyebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle, duygusal istikrarın baskın olduğu yöneticilerin okullarında öğretmenler arası samimiyetin de artması beklenirdi. Ancak duygusal istikrar ile samimiyet ( $r=0,067$ ,  $p>.05$ ) arasında hiçbir ilişki gözlenmemesi ilginçtir. Bu bulgu yöneticilerde bulunan duygusal istikrarın öğretmenler arası samimiyete hiçbir etkisi olmadığını göstermektedir.

Bulgularda, öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretimlerde okul müdürlerinin esneklik becerisi ile okul müdürlerinin işe dönüklüğü ( $r=0,407$ ,  $p<.05$ ) arasında orta düzeyde, esneklik becerisi ile anlayış göstermesi ( $r=0,374$ ,  $p<.05$ ) arasında ise *düşük düzeyde* pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır. Esneklik ile moral ( $r=0,223$ ,  $p<.05$ ) ve yakından kontrol ( $r=0,235$ ,  $p<.05$ ) davranışları arasında da *düşük düzeyde* pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Esneklik becerisi ile okul müdürlerinin yüksekten bakma ( $r=-0,351$ ,  $p<.05$ ) davranışı arasında ise *düşük düzeyde* negatif yönlü bir ilişki vardır. Esneklik ile çözülme arasında da ( $r=-0,199$ ,  $p<.05$ ) negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu durumda yöneticilerde esneklik güçlendikçe yöneticilere ait işe dönüklük ve anlayış gösterme artarken, yüksekten bakma davranışı ise azalmaktadır. Esneklik ile öğretmen davranışları arasında ise hiçbir ilişki ( $r=-0,038$ ,  $p>.05$ ) gözlenmemiştir.

Genel olarak durum değişkenliği veya ortamdan kaynaklanan dengesizlikler ile baş etme yeteneği olan (Zerenler & İraz, 2006) esneklik, getirilen bir çözüm önerisinin yeterli olmadığı veya durumu çözemediği zamanlarda farklı alternatifler arasında geçiş yaparak problemi yeni bir yöntemle çözebilmek aynı yöntemde ısrar etmeye çalışmamak, hatalardan dersler çıkararak davranışlarını yeni durumlara uyarlayabilme yeteneğidir (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Aynı zamanda dinamik sistem yaklaşımının önemli bir özelliği olan esneklik, küreselleşen dünyada değişen ekonomik ve sosyal şartlara, hızla gelişen teknolojiye ve uluslararası rekabet şartlarına işletmelerin ayak uydurabilmeleri için sosyal tarafların çalışma tür ve şartlarını istedikleri gibi belirleyebilme serbestisidir (Aksu İ. F., 2012).

Çevremizde değişimler oluştuğça bunlara karşı sergilenecek tutumumuzun önemi de artmaktadır. Örgüt içi hareketlilikler, beklenilmeyen yeni ve farklı gelişmeleri de beraberinde getirdiği zaman, yeni durumu çok çabuk kucaklayabilecek yüksek esneklik ve uyumluluk sahibi yöneticiler önemli hale gelir. Bu açıklamalar çerçevesinde, yöneticinin ve öğretmenlerin davranışlarına önemli etkileri olması beklenen esneklik özelliğinin diğer davranışlara etkisinin olmaması anlaşılabilir değil. Bu durumun çeviri metinlerin farklı bir kültürde aynı şeyleri ifade etmemesinden kaynaklandığı sanılmaktadır. Ölçekte kullanılan sürprizlere açık olma, sürprizlere açık tatilleri sevme, farklı kültürlerde bulunmaktan rahatsız olma gibi ifadelerin esneklikle ilgili değil de daha çok maceraperest bir kişilikle ilgili anlaşıldığı ortaya çıkmaktadır. Nitekim Van der Zee (2003) ilk hazırladığı ve yedi boyuttan oluşan ölçekte, maceraperest (adventurousness) diye bir boyut da tespit etmişken; daha sonra yaptığı faktör analizleri neticesinde ölçek boyutlarını beşe indirdiğinde, bu boyutu kaldırıp buna ilişkin maddeleri diğer boyutlar altında değerlendirmiştir.

Bulgularda, toplam puanlar bazında öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretimlerde okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul müdürlerinin işe dönüklüğü ( $r=0,803$ ,  $p<.05$ ) ve anlayış göstermesi ( $r=0,722$ ,  $p<.05$ ) arasında *üst düzeyde* pozitif yönlü bir ilişki vardır. İlköğretimlerde okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul müdürlerinin yakından kontrol ( $r=0,501$ ,  $p<.05$ ) ve öğretmenlerin moral davranışı arasında ( $r=0,454$ ,  $p<.05$ ) arasında *orta düzeyde* pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. İlköğretimlerde okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul müdürlerinin samimiyet ( $r=0,226$ ,  $p<.05$ ) arasında *düşük düzeyli* pozitif bir ilişki saptanmıştır. Okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul müdürlerinin yüksekte bakma ( $r=-0,392$ ,  $p<.05$ ) davranışı arasında *orta düzeyde* negatif yönlü, öğretmenlere ait çözülme davranışı ( $r=-0,248$ ,  $p<.05$ ) arasında ise *çok düşük düzeyde* negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Boyutlar toplamında çok kültürlü yeterliklerle öğretmen davranışları arasında ( $r=0,071$ ,  $p<.05$ ) kayda değer bir ilişki gözlenmezken çok kültürlü yeterliklerle yönetici davranışları arasında ise ( $r=0,630$ ,  $p<.05$ ) *orta düzeyde* pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bulgulara göre okul müdürlerinin çok kültürlü yeterlikleri arttıkça okul iklimi açısından olumlu bir yönetici davranışları olan işe dönüklük ve anlayış gösterme ile

olumlu öğretmen davranışları olan moral ve samimiyet de çeşitli düzeylerde artmaktadır. Diğer yandan olumsuz öğretmen davranışları olan çözümlenme ve engellenme ile olumsuz yönetici davranışı olan yüksekten bakma davranışları arasında ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Diğer bir deyişle çok kültürlülük yeterlikleri arttıkça bu üç davranışta azalma görülmektedir. Okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri azaldıkça bu olumsuz iklim boyutlarında artış görülmektedir.

Çalışma kapsamında beklenen bir husus da olumsuz bir yönetici davranışı olan yakından kontrolün çözümlenme, engellenme ve yüksekten bakma davranışları gibi çok kültürlü beceriler ile negatif korelasyon göstermesi idi. Çünkü iklim literatüründe yakından kontrol özelliği beklenen bir durum değildir. Nitekim yüksekten bakma davranışı ile bütün çok kültürlülük yeterlikleri arasında orta ve zayıf da olsa negatif bir ilişki olduğu görülürken, yakından kontrol özelliği ile bütün çok kültürlülük yeterlikleri arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda yüksekten bakma davranışı arttıkça çok kültürlü yeterlikler de azalmaktadır. Ancak yakından kontrol davranışı ise çok kültürlü yeterliklere paralel bir seyir izlemektedir.

Bulgulara bu açıdan baktığımızda yakından kontrol davranışı ile duygusal istikrar ve esneklik boyutlarında çok düşük pozitif yönlü bir ilişki gözlenirken, empati boyutunda düşük, sosyal girişimcilik ve açık fikirlilik boyutlarında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Nitekim Şentürk'ün (2010) bulguları incelendiğinde paralel sonuçlar görülmektedir. Şentürk (2010) yakından kontrol özelliği ile samimiyet ve moral arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu, yakından kontrol ile müdürün liderlik davranışları arasında da anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğretmenlerin bu özelliği olumlu bir durum olarak algıladıkları; öğretmenlerin yakından kontrol davranışlarını içeren personelin yanlışlarını gösterme ve personelin yapacağı her şeyin çerçevesini çizme davranışlarını, kendinden emin öncü ve girişken bir yönetici davranışı olarak algıladıklarını göstermektedir.

Bu durumda öğretmenlerin yöneticilerin kendilerini yakından kontrol etmesini bireysel özgünlük ve özgürlüklerine tehdit oluşturan baskıcı ve buyurgan bir yönetim şekli olarak algılamadıkları, bu davranışı, ilgili ve kendilerini daha çok önemseyen bir

davranış tarzı olarak algıladıkları söylenebilir. Bu bulgu öğretmenlerin özgünlük ve özgüvenlerine çok düşkün olmadıklarını gösterir.

Bu açıklamalardan hareketle çok kültürlü yönetici yeterliklerinin yöneticilerin sahip olması gereken önemli yeterlikler olduğu bu yeterliklerin olumlu bir örgüt iklimini beslediği ve dolayısıyla öğrenci başarısına da katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulun iklimine ve bu okulların müdürlerinin sahip oldukları çok kültürlülük yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleriyle okulların ikliminin ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada şu temel sonuçlara ulaşılmıştır:

#### 5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri hakkındaki görüşleri ve okul iklimine ilişkin görüşlerine yönelik olarak bulgularda ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

##### 5.1.1. Çok Kültürlülük Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre okul müdürleri üst düzeyde kültürel empati ve sosyal girişimcilik özellikleri gösterirken, orta düzeyde açık fikirli, duygusal istikrar ve esneklik yeterliklerine sahiptirler.

Araştırma sonuçlarına kişisel değişkenler açısından bakıldığında; okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin düzeyi hakkında katılımcılar arasında cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri, yaşamının çoğunu geçirdiği bölge, kendini tanımlama biçimi, yurtdışı deneyimi değişkenlerine göre herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri hakkında branş öğretmenlerine göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Yöneticilerin çok yüksek oranda sınıf öğretmenlerinden oluşması ve sınıf öğretmenleriyle benzer hizmet sürelerine sahip olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin

yöneticiler hakkında, branş öğretmenlerine göre daha olumlu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Yöneticiler kendi çok kültürlülük yeterlikleri hakkında öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmektedirler. Bundan hareketle yöneticilerin birtakım duyarlılıklara sahip oldukları veya en azından öyle olmaları gerektiğine inandıkları ancak öğretmenler nezdinde bu yeterlikleri olması gerektiği kadar sergilemedikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre küçük okullarda çalışanlar okul müdürlerinin çok kültürlü yeterlikleri hakkında olumlu görüş bildirirken; büyük okullarda çalışan katılımcılar okul müdürlerinin çok kültürlü yeterlikleri hakkında olumsuz kanaat bildirmektedirler. Küçük okullarda ilişkiler daha informel ve farklılaşmalar daha az olduğu için büyük okullara göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır.

Mardin’de katılımcılar okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri hakkında her iki ilden de daha olumlu düşünmektedirler. Mardin’in hem etnik hem de dinsel olarak çok kültürlü bir yapısı vardır. Mardin’in bu demografik yapısı okul müdürlerini farklı kültürlere karşı daha hassas davranmaya ve toleranslı olmaya itmektedir. Bu durum onların çok kültürlülük yeterlikleri hakkında öğretmenlerde olumlu görüşler oluşmasını sağlamaktadırlar.

### 5.1.2. Örgüt İklimine İlişkin Sonuçlar

Sonuçlarda öğretmen grubu davranışları yönetici grubu davranışlarından daha olumludur. Genel olarak araştırma yapılan illerdeki ilköğretim okullarında orta düzeyde olumlu ve kontrollü bir örgüt iklimi olduğu anlaşılmıştır. Buna göre çözülme, engellenme ve yüksekte bakma davranışları düşük; samimiyet, moral, işe dönüklük ve yakından kontrol davranışları ise daha sık sergilenmiştir.

Araştırmada erkek katılımcılar, öğretmen davranışları konusunda kadınlara göre daha olumsuz, yönetici davranışları konusunda ise daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bundan hareketle katılımcılara göre erkek yöneticilerin erkek öğretmenlere karşı daha anlayışlı bir yaklaşım sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Erkek öğretmenler, kadınlara oranla eğitim öğretim ortamında daha çok engellerle

karşılaştıklarını, fakat yöneticilerinin anlayışlı olduğunu düşünmektedirler. Kadınlar da erkeklere oranla okul ortamını daha samimi bulmaktadırlar. Diğer öğretmen ve yönetici davranışları boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ön lisans ve lisans düzeyinde, öğrenim düzeyi ile moral ve yakından kontrol boyutları arasında ters orantı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğrenim düzeyi yükseldikçe kurum içi moral de buna ters orantılı olarak düşmekte, öğrenim düzeyi azaldıkça okul müdürünün yakından kontrol politikası yürüttüğüne dair algı da güçlenmektedir. Eğitim artıkça okulun olanakları yetersiz görülürken, müdürün yakından kontrol davranışlarına ilişkin olumsuz algı zayıflamaktadır.

Sonuçlar branş öğretmenlerinin daha karamsar bir tablo çizdiğini göstermiştir. Buna göre sınıf öğretmenleri daha moralli, yöneticilerini daha işe dönük ve anlayışlı bulurken; branş öğretmenleri ise daha düşük morale sahip ve engellendiklerini düşünmektedirler. Ayrıca branş öğretmenlerinin yöneticilerini sınıf öğretmenlerine göre daha az işe dönük, daha anlayışsız buldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda yöneticilerin, kendi davranışlarıyla ilgili olumlu görüşe sahip olduğu ve öğretmenlerin moralini daha yüksek bulduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ise, hem yöneticilerin davranışları hem de kendi moralleri hakkında daha olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcıların, 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanlara göre moral, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme algısında bir artış olduğu sonucuna varılmıştır

Araştırma sonucunda, engellenme ve samimiyet dışındaki tüm boyutlarda katılımcıların görüşleri, görev yaptıkları illere göre farklılaşmaktadır. Bu fark Bitlis ile Van arasında daha belirgin düzeydedir. Van'daki katılımcılar yönetici davranışları hakkında daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bitlis'te olumlu algıya sahiptir. Bitlis'te öğretmenlerin moral davranışlarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Buna göre yönetici ve öğretmen davranışları açısından Bitlis'teki okullarda görece daha olumlu, Van'da ise olumsuz bir örgüt iklimi olduğu söylenebilir.

### 5.1.3. Çok Kültürlülük Yeterlikleri İle Örgüt İkliminin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Çok kültürlülüğün bütün boyutlarıyla örgüt iklimine ait boyutlar arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile öğretmen davranışları arasındaki düşük düzeyde, çok kültürlülük yeterlikleri ile yönetici davranışları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca olumlu yönetici ve öğretmen davranışlarıyla pozitif yönlü, olumsuz yönetici ve öğretmen davranışlarıyla negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak yakından kontrol davranışı olumsuz bir yönetici davranışı olmasına rağmen çok kültürlü yeterliklerle yakından kontrol davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin kültürel empati becerisi ile okul müdürlerinin işe dönüklüğü arasında *kuvvetli* pozitif bir ilişki olduğu, kültürel empati ile moral ve yakından kontrol arasında *orta düzeyde*, kültürel empati ile yüksekten bakma arasında ise *düşük düzeyde* negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin açık fikirlilik becerisi ile okul müdürlerinin işe dönüklüğü arasında *üst düzeyde*, anlayış gösterme ve yakından kontrol davranışları arasında *orta düzeyde* pozitif yönlü; açık fikirlilikle yüksekten bakma arasında *düşük düzeyde* negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin sosyal girişimcilik becerisi ile müdürlerin işe dönüklüğü arasında *üst düzeyde*, anlayış gösterme ve yakından kontrol davranışları arasında ise *orta düzeyde* pozitif yönlü bir ilişki olduğu, sosyal girişimcilik ile okul müdürlerinin yüksekten bakma davranışları arasında *düşük düzeyde* negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin duygusal istikrar becerisi ile işe dönüklüğü, anlayış göstermesi ve yakından kontrol davranışları arasında *düşük düzeyde* pozitif yönlü; okul müdürlerinin duygusal istikrar becerisi ile yüksekten bakma ve çözülme arasında ise *düşük düzeyli* negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.



Okul müdürlerinin esneklik becerisi ile okul müdürlerinin ie dnklg ve anlayi göstermesi arasında *düşük düzeyde* pozitif yönlü; esneklik becerisi ile yüksekte bakma arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile müdürlerin ie dnklg, anlayi göstermesi arasında *kuvvetli*, yakından kontrol ve moral arasında ise *orta düzeyde* pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile müdürlerin yüksekte bakma davranışları arasında *orta düzeyde*, öğretmenlerin çözülme davranışları arasında ise *düşük düzeyde* negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularından yararlanılarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerinin artırılması ve okul ikliminin açık hale getirilmesi için aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin “çok kültürlülük yeterlikleri” ve okulun iklimini etkileyen davranışları konusunda bilgilenmelerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
2. Okul yöneticilerinin davranışlarında, öğretmenlerin bu görüşlerini dikkate almaları ve uygulamalarında bu durumu göz önünde bulundurmaları yararlı olabilir.
3. Okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yükseltilmesi için yapılacak sınav veya mülakatlarda bu yeterlikleri de taşıyıp taşımadıkları göz önünde bulundurulmalı, diğer yöneticilik özelliklerinin yanı sıra çok kültürlülük yeterliklerine sahip okul müdürlerine öncelik verilmelidir.
4. Okulların performansını maksimize etmek için milli eğitim müdürlüklerinin okullarda belli aralıklarla örgüt iklimini ölçen ölçekler uygulaması ve okulun atmosferine göre tedbirler alması yararlı olacaktır.
5. Okul müdürlerinin tezli veya tezsiz yüksek lisans programlarına katılmaları teşvik edilmelidir.
6. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanlarındaki yüksek lisans programlarına çok kültürlülük yeterlikleri ve örgüt iklimi ile ilgili derslerin konulması yöneticilerin çok kültürlü yeterliklere sahip olması, okulların ise olumlu ve açık bir iklime sahip olmasına olumlu katkı sağlayabilir.
7. Okul müdürleri okulun örgüt iklimini etkileyebilecek kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini, isteklerini ve eleştirilerini de almalı ve bunları dikkatle değerlendirmelidir.

8. Öğretmenlerin ve yöneticilerin Türkiye'nin pek çok bölgesinde çalışma ihtimali olduğundan karşılaşacakları farklı kültürlerde problem yaşamamaları için öğretmen ve yönetici adayları olan öğrencilere lisans düzeyinde çok kültürlülüğe yönelik eğitimler verilmelidir.

#### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Türkiye çok kültürlü bir ülke olduğu için çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü yönetime yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırma, kamu ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Araştırmanın kapsamı genişletilerek ortaöğretim okulları ve üniversitelerde de benzer çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma Bitlis, Van ve Mardin illerindeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin çok kültürlülük yeterliklerinin örgüt iklimi ile ilişkisini ölçmektedir. Bu alandaki yapılacak diğer çalışmalara çok kültürlü yapılarından dolayı Hatay, Tunceli, Antalya ve İstanbul gibi iller de eklenebilir.
4. Çok kültürlülük yeterlikleri konusunda, ülke çapında araştırmalar yapılarak yöneticilerde olması gereken yeterlikler standartlaştırılabilir.
5. Bu çalışma okul müdürü yeterliklerinin okul iklimi ile ilişkisini ölçmektedir. Benzer çalışmalarda öğretmenlerin bu yeterliklerinin iş doyumunu, motivasyonu, başarı gibi unsurlara etkileri ölçülebilir.
6. Okul iklimi ve çok kültürlü yeterlikleri ölçmeye yönelik farklı ölçekler geliştirilebilir.
7. Katılımcılar, örgüt ikliminin yakından kontrol maddelerini olumlu algılamışlardır. Oysa bu olumsuz bir davranış tarzıdır. Bu nedenle iklim ölçeğinin uyarılma çalışmaları yeniden yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)
- Açıkalın, A. (1997). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 164, 159-175.
- Ağırdır, B. (2008). *Kürtler ve Kürt Sorunu*. [Çevrim-içi: <http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/kurtler.pdf>], Erişim tarihi:13.10.2010
- Ahmadi, Y., Shahmohamadi, A., Araghi, M. (2011). The study of effect of socio-cultural factor on cultural intelligence (CQ). *International Journal of Humanities and Social Science*, 12, 161-168.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)
- Akay, A. S. (2006). Somut olmayan kültürel mirasın tarih araştırmalarında kaynak olma özelliği. *Milli Folklor*, 70, 38-58.
- Akbaba, A., Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 211-227.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 63-69.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: (Yayımlanmamış doktora tezi)
- Aksu, İ. F. (2012). *Yönetim Anlayışında Meydana Gelen Değişiklikler Çalışma Hayatını Düzenleyen Normlara Yansımaları:Esneklik Yaklaşımı*. Ankara: Türk akademisi Siyasal ve Stratejik Araştırmalar Vakfı.

- Aksu, M. B. (2004). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri: Malatya İli Örneği* (Cilt 5). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. <http://www.pegem.net/akademi/3-8236-Ilkogretim-Okulu-Ogretmenlerinin-Yoneticilik-Egilimleri-Malatya-Ili-Ornegi.aspx> adresinden 15/09/2012 tarihinde alındı
- Akşit Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*(467), 31-51. <http://www.tid.gov.tr/makaleler/467nuranaksit.pdf> 15/09/2012 tarihinde adresinden alındı
- Aktaş, A. M. (2007). *Egemen Kültür ve İdeolojinin Medya Aracılığıyla Yeniden Üretimi: "Babam ve Oğlum" Film Çözümlemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı.
- Alıç, M. (1995). Örgütler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Altaş, N. (2003). *Çok kültürlülük ve din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altun, S. A. (2001). Kaos ve Yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(28), 451-469.
- Anık, M. (2012). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Arastaman, G., & Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 915-928.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)
- Arslan, H. (2002). Okul müdürlüğünü geliştirme programları. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (s. 83-92). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Arthur, W., Winston, B. (1995). The international assignee: the relative importance of factors perceived to contribute to success. *Personnel Psychology*, 48(1), 99-114.
- Ataç, Y. (2002, 11 21). *Kürtçe yayın sadece TRT'de*. Ankara: Hürriyet Gazetesi.
- Atar, T. (2008, 06 06). *MGK'nın sır etnik kimlik raporu ortaya çıktı*. [Çevrim-içi: <http://www.memurlar.net/haber/111917>], Erişim tarihi: 05 2010, 06
- Ataş, S. (2006). *Farklı alt-kültür gruplarında kadın emeğinin konumuna yönelik karşılaştırmalı bir araştırma*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.)
- Avcı, N. (2013a). Nabi Avcı'nın SKYTURK360 televizyonunda katıldığı programın deşifresi. *Stüdyo 360*, 5. (C. Özdemir, Röportaj Yapan)
- Avcı, N. (2013b). Şubat'ta öğretmen atamasına yeşil ışık. A. Ajansı.
- Ay, Ü., Çelik, C. (2003). Çalışanların örgüt ve yönetsel uygulamalarla ilgili algılamaları: İki örgütte iklim kıyaslaması. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi* (s. 445-458). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi yayımları.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.
- Azmaz, M. (2006). *Alt kültürler açısından örgüt kültürü (polis alt kültürleri üzerine bir uygulama)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)
- Bakay, E., Kalem, G. (2009). *Ulusal araştırma raporu (Türkiye): Türk eğitim sistemi ve etkili okul göstergeleri*. [Çevrim-içi: <http://www.pro-school.eu>], Erişim tarihi: 01 28, 2014
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balı, A. Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet "öteki" ile barış içinde yaşamak*. Konya: Çizgi Kitabevi.

- Balyer, A., Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler arası yönetim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi: rolleri yeterlilikleri seçilmesi yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). *Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri*. [Çevrim-içi: Eğitim ve Bilim Dergisi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6/4>], Erişim tarihi: 05.25. 2010
- Batlis, N. C. (1980). The effect of organizational climate on job satisfaction, anxiety, and propensity to leave. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 104(2), 233-240.
- Bauman, Z. (2000). *Postmodernlik ve hoşnutsuzlukları*. (İ. Türkmen, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2003). *Yasa koyucular ile yorumcular*. (K. Atakay, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Baykal, Ö. K. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Baykara, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Bayrak, C., Terzi, Ç. (2004). Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bayrak, N. (2007, 01 08). *Bulgaristan göçmenleri 2014'te tam haklara kavuşacak* . [Çevrim-içi: <http://www.rumeliturk.net/haber/08012007.htm>], Erişim tarihi: 05 25, 2010
- Bayram, F. (2012). *İlköğretim okullarında müdürlerin yönetsel etkililiği ve okul iklimi ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Becker, T. E. (1992). Worth, foci and bases of commitment: are they distinctions. *Academy of Management Journal*, 35, 232–244.
- Bektaş, F., Nalçacı, A., Karadağ, E. (2014, Nisan). İlköğretim okulu öğrencilerinin algıladıkları evrensel değerlerin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 281-293.
- Belnap, B. B. (2011). *A comparison of two schools with additional training in evidence-based practices to two schools without added training: effects, student outcomes, and teacher perceptions of skills and practices*. Utah: The University of Utah.
- Bilgen, H. N. (1990). Örgüt iklimi milli eğitim bakanlığı teftiş kurulu. Ankara: *Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü*.
- Binbaşıoğlu, C. (1998). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu yayınevi.
- Bishop, J. W., Scott, K. D., Burroughs, S. M. (2000). Support, commitment and employee outcomes in a team environment. *Journal of Management*, 26(6). 1132-1139.
- Boumunn, G. (2006). *Çokkültürlülük bilmececi ulusal, etnik ve dinsel kimlikleri yeniden düşünmek*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Bozarıslan, M. (2005, 08 02). *Kürtçe kurslar ilgi görmedi*, [Çevrim-içi: <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/335272.asp>], Erişim tarihi: 05.22.2010.



- Bucak, E. B. (2002). Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: “yönetimde ast-üst ilişkileri”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 1-17
- Burns, R. B., Burns, R. A. (2008). *Business research methods and statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2). 669-674.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2004). *Çokkültürlü dünyanın terörle mücadelesinde türkiyenin rolü*. Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Canatan, K. (2007). Avrupa Ülkelerinin azınlık politikalarında türkçe anadil eğitiminin konumu “İsveç, Fransa ve Hollanda örnekleri”. *Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(3). 159-172.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6). 80-97.
- Carlson, M., Rabo, A., Gök, F. (2011). *Çokkültürlü toplumlarda eğitim Türkiye ve İsveç'ten örnekler*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ceyhan, D. (2008). *Türkiye’de kültürel çeşitlilik olarak alt kültürler: Çerkez ve Manav alt kültürleri arasında mukayeseli bir çalışma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi
- CIA. (2010, 05 07). *The worl factbook*. [Çevrim-içi: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tu.html>], Erişim tarihi: 06.05.2010.
- Cırık, İ. (2008, 06). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

- Cosme, D., Pepino, C., Brown, B. (2010). Empathy, open-mindedness, and political ideology: conservative and liberal trends. *A Journal of Undergraduate Work*, 1(3), 167-175.
- Coşkun, A. (2012). *Küreselleşme çokkültürlülük ve İslam*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Coşkun, H. (1997). *Eğitim teknolojisi açısından kültürlerarası eğitim*. Ankara: Hacettepe Taş Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çaha, Ö., Aktay, Y., Kentel, F., Yelken, R. (2011). *Türk toplumunda cemaat algısı araştırması*. [Çevrim-içi: <http://andy-ar.com/wp-content/uploads/2011/01/Cemaat-raporu-tumu.doc>], Erişim tarihi: 06.05.2011.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelebi, N., Ülker, N. (2013). Yükseköğretim kurumlarında eğitimci bireylerin uyum algı ve davranışlarını etkileyen unsurlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 127-139.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları* Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 319-332.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur ili örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çüçen, A. K. (2005). Kültür, uygarlık, evrensellik ve çok kültürlülük. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 4, 104-110.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi adana ve gaziantep illeri örneği*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış doktora tezi.

- DEK. (2004). *Çok dilli, çok kültürlü toplumlarda eğitim*. [Çevrim-içi: <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/418.pdf>], Erişim tarihi: 06.05.2010.
- Demir, Ö., Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Anara: Adres yayınları.
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). *Kazım karabekir eğitim fakültesi dergisi*, 11, 113-123.
- Doğan, Ç. (2009). *Örgüt ikliminin iş tatmini üzerine etkisi: Bir uygulama*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Doğan, M. (1993). Bir alt kültür olarak ankara yüksel caddesi gençliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 107-129.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 27-45.
- Dönmez, B. (2008). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. M. Şişman, S. Turan (Ed.). *Sınıf Yönetimi*, 45-59. Ankara: Pegem Akademi.
- DPB. (2013). *Hizmet kolları itibarı ile 2013 yılı sendika üye sayıları*. [Çevrim-içi: [http://www.dpb.gov.tr/F/Root/dosyalar/istatistikler/sendikal\\_istatistikler/18082013.xls](http://www.dpb.gov.tr/F/Root/dosyalar/istatistikler/sendikal_istatistikler/18082013.xls)], Erişim tarihi: 17.06.2014.
- Durna, U., Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2). 210-219.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1-6.
- EBS. (2012). *Sınıf öğretmenleri*. [Çevrim-içi: <http://www.egitimbirsen.org.tr/HaberDetay.aspx?MansetID=1404>], Erişim tarihi:12.07.2013.

- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ekvall, G., Ryhammar, L. (1998). Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish university college. *Creativity And Innovation Management*, 3(7). 126-130.
- Entzinger, H. B. (1984). *Het minderhedenbeleid. dilemma's voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa*. Amsterdam: Meppel.
- Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre psikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erdoğan, R. T. (2014). Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın ilk röportajı. [Çevrim-içi: <http://www.aljazeera.com.tr/haber/cumhurbaskani-erdoganin-ilk-roportaji>], Erişim tarihi:25.09.2014
- Erdoğan, S. Y. (2012). *Okul müdürlerinin yeterlilik düzeylerinin ve yönettikleri okulların ikliminin kadın ve erkek müdürler bazında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erkal, M. E. (2005). *Küreselleşme etniklik çokkültürlülük*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(2). 16-35.
- Ertekin, Y. (1993, 03). Örgüt ve Stres Üzerine Düşünceler. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(1). 145-157.
- Eruz, S. (2010). *Çokkültürlülük ve çeviri osmanlı devleti'nde çeviri etkinliği*. İstanbul: Multilingual.
- Eryılmaz, B. (1990). *Osmanlı Devletinde gayrimüslim tebaanın yönetimi*. İstanbul: Risale Yayıncılık.
- Forehand, G. A., Gilmer, V. H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behaviour. *Psychological Bulletin*, 62(6). 361-382.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.

- Genç, Ö. (2011). *Türkiye’de inanç grupları: sorunlar ve taleplere yönelik yeni bir çerçeve*. İstanbul: Alevi Vakıfları Federasyonu.
- Gerges, F. A. (1999). *America and political islam clash of cultures or clash of interests*. Cambridge: Syndicate of The University of Cambridge.
- Giddens, A. (2003). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Gonder, P. O., Haymes, D. L. (1994). *Improving school climate and culture*. Arlington: American Association of School Administrators Press.
- Göçebe, H. (2010). *Meb merkezi hizmetiçi eğitim kurslarının etkinliği ve yönetim becerilerine katkıları*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gray, J. (2004). *Post-liberalizm: siyasal düşünce incelemeleri*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Güçlüol, K. (1979). *Milli eğitim ve kültür bakanlıkları merkez örgütlerinde örgütsel iklim*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış Doçentlik Tezi.
- Güleç, C. (2006). *Ateşle yaşamak çokkültürlü türkiye*. Ankara: Aşına Kitaplar.
- Gümüş, E. (1998). Türkiye'nin Nüfusu. N. Serter (Ed.). *Türkiye Coğrafyası*, 59-84. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklimle öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güneş, A. (2005). Toplumsal bir zorunluluk : bir arada yaşamak. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2)10, 89-103.
- Gürbüz, R., Erdem, E., Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Gürgil, F. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler programında halk kültürünün yeri: ilköğretim öğrencilerinin halk kültürü dersi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gürkan, G. Ç. (2006). *Örgütsel bağlılık: örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve trakya üniversitesi’nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Güvenç, B. (1985). *Kültür konusu ve sorunlarımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hallinger, P., Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 328-355.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: The Macmillan Company.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4). 282-293.
- Harris, J. G. (1972). Prediction of success on a distant pacific island: Peace corps style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38(2). 181-190.
- Haynes, N. M., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Educational and Psychological Consultation*, 8(3). 321-329.
- Hazine. (2010). *Yabancı sermaye*. Ankara: T.C. Başbakanlık Hazine Müsteşarlığı.
- Hicks, H. G. (1979). *Örgütlerin yönetimi: Sistemler ve beşeri kaynaklar açısından*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- İçişleri Komisyonu Raporu. (2014). *Terörün sona erdirilmesi ve toplumsal bütünleşmenin güçlendirilmesine dair kanun tasarısı*. Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi.
- İşginöz, R., Bülbül, T. (2012). Okulda diyalog: Okul yönetiminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1). 125-146.
- Kalaycı, H. (2007). *Kanada-Quebec sorunu, çokkültürcülük, kendi kaderini tayin, milliyetçilik ve federalizm*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi Anabilim Dalı: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H., Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226.
- Kastoryano, R. (2009). *Avrupaya kimlik çokkültürlülük sınavı*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Katman, H. A. (2010). *Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi: Isparta il merkezi örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Katz, D., Kahn , R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi.
- Kaya, A. (2010). *Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin, yöneticilik becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki (kız teknik ve meslek liseleri örneği)*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 1-5.
- KDK. (2015). *Türk vatandaşları 70 ülkeye vizesiz seyahat ediyor*. [Çevrim-İçi: <http://kdk.gov.tr/sayilarla/turk-vatandaslari-70-ulkeye-vizesiz-seyahat-ediyor/10>], Erişim tarihi: 15.03.2015.
- Kızıl, Y. (2011). *Örgütlerde farklılıkların yönetiminin örgüt iklimi üzerine etkisi ve bir uygulama*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kneller, G. F. (1978). kültür, kişilik ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1). 257-279.
- Kocaoğlu, H. N. (2007). *Toplumsal kültür değerlerinin örgüt kültürüne etkisi "Türkiye-İtalya değerlendirmesi"*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Konda. (2006). *Toplumsal Yapı Araştırması*. [Çevrim-İçi: [http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya\\_tr.pdf](http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya_tr.pdf)], Erişim tarihi: 10.06.2013.
- Konda. (2011). *Kürt meselesi'nde algı ve beklentiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1). 117-139.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 389-425.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık azınlık haklarının liberal teorisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Lacorne, D. (2010). Les états-unis modèle multiculturel. *Revue de la Gendarmerie Nationale*, 45-50.
- Mansuroğlu, Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Matters, P. (2005). Future School Leaders-Who are they and what are they doing? Expect the unexpected. *Macquarie University AARE Conference*, 1-10 2005. Sydney, Australia.
- MEB. (2010, Aralık). 18. Milli eğitim şûrası kararları. *milli eğitim bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 73(2639-Ek), 1823-1836.
- MEB. (2012). *Meb 2011 Faaliyet Raporu*. [Çevrim-içi: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_07/31015733\\_meb\\_faaliyet\\_raporu\\_2011.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_07/31015733_meb_faaliyet_raporu_2011.pdf)], Erişim tarihi: 09 01, 2012.
- MEB. (2013). Milli eğitim bakanlığı izin yönergesi. *Tebliğler Dergisi*. [Çevrim-içi: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2013\\_8/2013\\_8.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2013_8/2013_8.html)], Erişim tarihi: 11.09.2013.
- Meclis Araştırma Komisyonu. (2013). *Toplumsal barış yollarının araştırılması ve çözüm sürecinin değerlendirilmesi amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu*. Ankara: TBMM.
- Medina, J. (2003). Identity trouble: Disidentification and the problem of difference. *Philosophy & Social Criticism*, 29(6). 655-680.
- MEM. (2010). *Kurum bilgileri*. Van Milli Eğitim Müdürlüğü: [Çevrim-içi: <http://van.meb.gov.tr/net/kurumlar>], Erişim tarihi: 05.06.2010
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, küresel ve örgütsel bağlamda farklılıkları yönetme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H. B., Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). 1-26.
- Meral, E., Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) ilköğretim ingilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 8(1). 50-54.



- Mercan, N. (2007). *Örgütlerde mobbing'in örgüt iklimiyle ilişkisine yönelik bir araştırma*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Meriç, C. (1986). *Kültürden irfana*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Mohammed, A. E. (2011). *Örgüt kültürü ve psikolojik iklimin politik davranış algılamaları üzerindeki etkileri: kayseri'de bir araştırma*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Mok, E., Au-Yeung, B. (2002). Relationship between organizational climate and empowerment of nurses in Hong Kong. *Journal of Nursing Management*, 10, 129–137.
- Momin, A. (2012). *Çoğulculuk ve çokkültürcülük: İslami bir bakış açısı*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Newman, W. H. (1985). *Yönetim işletmelerde ve kamu yönetiminde sevk ve idare*. Ankara: Yetkin Yayıncılık.
- Noe, R. A. (1999). *İnsan kaynaklarının eğitim ve gelişimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ntvmsnbc. (2010). *Bir ülkeyle daha vize kalktı*. [Çevrim-içi: <http://www.ntvmsnbc.com/id/25113977/#storyContinued>], Erişim tarihi: 10.08.2010
- Otrar, M., Gülten, D. C., Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2). 305-318.
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu anadolu bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, (2)8. 302-312.
- Önen, L. (2008). *Örgüt İklimi Üzerinde Kültürün Etkisi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, S. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümüleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1). 39-46.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: tekstil sektöründe bir araştırma*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özgür, T. (2007). *Kültürel farklılıklar ve yönetimi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünümüleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 1-37.
- Öztop, S. (2004). Kurumsal aidiyet bilincinin çalışanların örgütsel değişim algısı üzerinde etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1). 299-316.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki*. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öztürk, N. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öztürk, Y., Akdu, U., Akdu, S. A. (2007). Yabancı turistlerin konut/devre mülk satın almalarının yöre halkı üzerindeki sosyal ve kültürel etkileri: Fethiye örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 11-29.

- Özyer, K., Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2). 59-84.
- Paknadel, C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Payne, R. L., Mansfield, R. (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context, and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*, 18(4). 515-526.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4). 21-43.
- Pershina, T. V. (2010). Kültürler arası iletişimde hissi yetkinlik. C. Bilgili (Ed.). *Kırılan kalıplar 2: Kültürlerarası iletişim, çokkültürlülük*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2). 49-70.
- Resmi gazete. (2011). *Millî eğitim bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik(28020)*. Ankara: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü.
- Resmi Gazete. (2014a). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik. (29026)*. Ankara: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü.
- Resmi Gazete. (2014b). *Terörün Sona Erdirilmesi ve Toplumsal Bütünleşmenin Güçlendirilmesine Dair Kanun Kapsamında Yürütülecek Çalışmalara İlişkin Esasların Yürürlüğe Konulması Hakkında Karar(2014/6833)*. Ankara: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü.
- Sabah. (2012). Dünyayı Sarsan 50 Gerçek. [Çevrim-içi: <http://www.sabah.com.tr/fotohaber/dunya/dunyayi-sarsan-50-gercek>], Erişim tarihi: 06.09.2012
- Santana, P. J., Cabrera, Y. A. (2009). Clima Y cultura organizacional: ¿dos constructos para explicar un mismo fenómeno? *Decisiones Organizativas*, 296-324.

- Say, Ö. (2013). *21. Yüzyılda ulus, çokkültürlülük ve etnisite*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sayan, A. (1999). Beslenme alışkanlıkları ve temel besin gereksinimleri. *Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2). 53-65.
- Schein, E. H. (1990). Organizational climate: an essay. *Personnel Psychology*, 28, 247-479.
- Schneider, B., Bowen, D. E., Ehrhart, M. G., Holcombe, K. M. (2000). The Climate for service: evolution of a construct. N. M. Ashkanasy, C. P. Wilderom, M. F. Peterson (Ed.). *Handbook Of Organizational Culture And Climate*, 21-36. California: Sage Publication Inc.
- Semerci, N. (2010). Türkiye'nin Doğu anadolu bölgesi üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3). 858-867.
- Sezgin, F. (2003). Kriz yönetimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 181-195.
- SGB. (2012). *Milli eğitim istatistikleri (örgün eğitim) 2011-2012*. [Çevrim-içi: [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2011\\_2012.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf)], Erişim tarihi: 05.09.2013
- Shalley, C., Gilson, L., Blum, T. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy Of Management Journal*, 43(2). 215-223.
- Sulu Çavumirza, E. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencelerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şan, M. K. (2004). Farklılık, ötekini anlamak ve çokkültürlülük üstüne. *Çağın Polisi Dergisi*, 38, 214-331.
- Şan, M. K. (2006). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üzerine bir deneme. *Milel ve Nihal Dergisi*, (1)2. 69-117.

- Şenel, A. (2008). *Örgüt iklimlerinin örgüt içi çatışma düzeylerine etkisi* Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şirin, S. R. (2011). Okul İklimi: nedir? nasıl ölçülür?. *Eğitimde Değişim ve Gelişim İçin Projeler Dergisi*, 1, 26-33.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Pegem Akademi Eğitim Yönetimi*, 1, 1-16.
- Tahaoglu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tahincioğlu, G. (2008). *MGK'nın etnik raporu dosyada*. [Çevrim-içi: <http://www.milliyet.com.tr/default.aspx?aType=HaberDetay&ArticleID=873793&Date=07.06.2008&Kategori=guncel>], Erişim tarihi: 05.06.2010.
- TAM. (2007, 04). *Hollanda ve avrupa birliği'ndeki türk nüfus, hane verileri ve girişimcilerin ekonomik gücü*. [Çevrim-içi: [http://www.google.com.tr/url?sa=t&source=web&cd=2&ved=0OCBgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dtik.org.tr%2FDC%2FEditor%2FImage%2FFaydali\\_Bilgiler%2FMakaleler%2FHollandaveAvrupaBirligindekiTurkNufusHaneVerileriveGirisimcilerinEkonomikGucu.pdf&rct=j&q=AB%20%20C3%20BClk](http://www.google.com.tr/url?sa=t&source=web&cd=2&ved=0OCBgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dtik.org.tr%2FDC%2FEditor%2FImage%2FFaydali_Bilgiler%2FMakaleler%2FHollandaveAvrupaBirligindekiTurkNufusHaneVerileriveGirisimcilerinEkonomikGucu.pdf&rct=j&q=AB%20%20C3%20BClk)], Erişim tarihi: 10.09.2010.
- Taş, A. (2005). İlköğretim okul yöneticilerinin sahip oldukları nitelikler ile vizyon geliştirme ve yayma yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *1. Burdur Sempozyumu*, 16 – 19 Kasım 2005, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K., Karakaya, V. (2013). Okul yöneticilerinin profili araştırması Kars ili örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3). 41-64.
- Taşdemirci, E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgüt iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Taylor, C. (2005). Tanınma politikası. A. Gutmann (Ed.). *Çokkültürcülük Tanınma Politikası*, 42-84. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK. (2010). *Büyük Türkçe Sözlük*. [Çevrim-içi: <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=k%FClt%FCr&ayn=tam>], Erişim tarihi: 05.24.2010.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen dünyanın bunalımı: çokkültürlülük. *İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Sanat Dergisi*, 1, 75-87.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve kişilik (psikolojik antropoloji)*. Ankara: Bilim Yayınevi.
- Tok, A. (2006). *İlköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algıları*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26, 277-287.
- Töremen, F., Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 341-350.
- TÜİK. (2012). *3. Dönem turizm istatistikleri*. Ankara : Türkiye İstatistik Kurumu
- TÜİK. (1960). *23 Ekim 1960 Genel Nüfus Sayımı sonuçları*. [Çevrim-içi: <http://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0015137.pdf>], Erişim tarihi: 22.05.2010
- TÜİK. (2000.). *2000 Genel Nüfus Sayımı*. [Çevrim-içi: <http://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014482.pdf>], Erişim tarihi: 25.05.2010
- TÜİK. (2009). *Yıllara ve Cinsiyete Göre İl / İlçe Merkezleri ve Belde / Köy Nüfusu, Genel Nüfus Sayımları*. [Çevrim-içi: [http://tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=1587](http://tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1587)], Erişim tarihi: 16.05.2010
- TÜİK. (2010). *Yıllara Göre Dış Ticaret* [Çevrim-içi: [http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=621](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=621)], Erişim tarihi:20.10.2010.
- Uygur, N. (2006). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Van Der Zee, K. I., Van Oudenhoven, j. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural efectiveness. *European Journal of Personality*, (14)4. 291-309.
- Van Der Zee, K. I., Zaal, J. N., Piekstra, J. (2003). Validation of the multicultural personality questionnaire in the context of personnel selection. *European Journal of Personality*, (17)1. 77-100.
- Waters, L. K., Roach, D., Batlis, N. (1974). Organizational climate dimensions and job-related attitudes. *Personnel Psychology*, 27(3). 465-476.
- Williams, R. (1985). *Keywords*. New York: Oxford university press.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa ülkelerine göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1). 45-60.
- Yalçınkaya, M. (2000). *Okulöncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumu: kuram ve uygulama*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yapıcıer, İ. (2007). *Örgüt İkliminin Oluşmasında Yöneticilerin Kişisel Ve Yönetmel Özelliklerinin Rolü*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeşil, S. (2009, 06). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka. *Kahramanmaraş Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 100-131.
- Yürüşen, M. (1998). *Çeşitlilikten Özgürlüğe Çok kültürlülük ve Liberalizm*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Zerenler, M., İraz, R. (2006). Kriz dönemlerinde ürün ve süreç esnekliğinin işletme performansına etkileri: Küçük ve orta ölçekli tekstil işletmelerinde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 247-267.

**EK 1. Van-Mardin ve Bitlis İllerinde Örneklem Alınan Okulların Listesi.**

	Sıra No	Okul Adı	Sed
<b>Van</b>	1	Vankulu İlköğretim Okulu	Üst
	2	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Üst
	3	İki Nisan İlköğretim Okulu	Üst
	4	Hüsrev Paşa İlköğretim Okulu	Üst
	5	Rekabet Kurumu İlköğretim Okulu	Üst
	6	Mehmetçik Selen İlköğretim Okulu	Orta
	7	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	Orta
	8	İrfan Baştuğ İlköğretim Okulu	Orta
	9	Özgün-Coşkun Haydaroğlu İlköğretim Okulu	Alt
	10	Dumlupınar İlköğretim Okulu	Alt
	11	Fevzi Geyik İlköğretim Okulu	Alt
	12	Lütfiye Binnaz Saçlı İlköğretim Okulu	Alt
	13	İsmail Hakkı Tonguç İlköğretim Okulu	Alt
	14	Vali Adnan Darendeliler İlköğretim Okulu	Alt
	15	İstasyon İlköğretim Okulu	Orta
	16	Van Ahmet Yesevi İMKB İlköğretim Okulu	Orta
<b>Mardin</b>	1	Altınova İlköğretim Okulu	Alt
	2	Şehit pilot Ayfer Gök İlköğretim Okulu	Alt
	3	Atatürk İlköğretim Okulu	Alt
	4	Gazipaşa İlköğretim Okulu	Alt
	5	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Alt
	6	13 Mart İlköğretim Okulu	Orta
	7	Abdülkadir Tutaşı İlköğretim Okulu	Orta
	8	Kasımiye İlköğretim Okulu	Orta
	9	Kabala Atatürk İlköğretim Okulu	Orta
	10	Hikmet Uluğbay İlköğretim Okulu	Üst
	11	Noter Cevdet Altun İlköğretim Okulu	Üst
	12	Kabala Kayacan İlköğretim Okulu	Üst
	13	Yalım İlköğretim Okulu	Üst
	14	Kabala Gazi Behiye İlköğretim Okulu	Üst
<b>Bitlis</b>	1	İdris'i Bitlis İlköğretim Okulu	Alt
	2	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	Alt
	3	Saray İlköğretim Okulu	Alt
	4	Polis Amca İlköğretim Okulu	Alt
	5	75. Yıl İlköğretim Okulu	Alt
	6	Hüsrev paşa İlköğretim Okulu	Orta
	7	Dideban İlköğretim Okulu	Orta
	8	Müştak Baba İlköğretim Okulu	Orta
	9	Şems-i Bitlis İlköğretim Okulu	Orta



10	Ahmet Eren İlköğretim Okulu	Üst
11	TOBB İlköğretim Okulu	Üst
12	Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	Üst
13	Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu	Üst
14	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Orta
15	İMKB İlköğretim Okulu	Orta
16	Selâhattin'i Eyyubi İlköğretim Okulu	Üst
17	Bahçelievler İlköğretim Okulu	Alt
18	Ahmet Mücteba İlköğretim Okulu	Alt

## EK 2. ÇKÖ'nün Toplam Ölçek Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M1	253,3095	2409,202	,441	,979
M2	252,7369	2385,818	,688	,978
M3	252,9691	2425,274	,407	,979
M4	252,5164	2386,669	,757	,978
M7	252,5184	2389,560	,651	,978
M8	252,8008	2393,261	,662	,978
M9	252,6441	2391,641	,625	,978
M10	252,7408	2402,173	,586	,978
M13	252,5861	2384,417	,740	,978
M14	252,6499	2391,255	,696	,978
M16	253,1838	2424,418	,399	,979
M17	253,0097	2403,075	,626	,978
M18	252,3868	2401,625	,651	,978
M20	252,6634	2403,856	,640	,978
M21	252,7292	2425,314	,394	,979
M23	252,7118	2413,333	,526	,978
M24	253,1838	2418,581	,449	,979
M25	252,7505	2389,940	,705	,978
M26	253,0716	2420,574	,417	,979
M27	252,8781	2434,503	,309	,979
M28	252,7427	2423,106	,524	,978
M29	252,6828	2407,713	,575	,978
M30	252,6712	2400,163	,666	,978
M31	252,8859	2394,481	,631	,978
M33	252,8762	2378,589	,776	,978
M34	252,7234	2387,266	,744	,978
M36	252,4778	2401,401	,693	,978
M38	252,5648	2406,847	,517	,978
M39	252,4004	2397,206	,690	,978
M40	252,6093	2415,863	,482	,978
M42	252,4545	2412,489	,493	,978
M44	252,5106	2413,359	,491	,978
M45	252,9014	2389,469	,711	,978
M46	252,7950	2396,016	,659	,978
M47	252,6248	2390,080	,751	,978
M48	252,9729	2421,650	,469	,978
M49	252,8665	2431,306	,332	,979
M50	252,9381	2400,818	,583	,978
M51	252,8317	2403,315	,632	,978
M52	252,7621	2419,135	,507	,978
M53	253,0658	2423,523	,433	,979
M54	252,8646	2397,396	,719	,978
M55	253,2573	2424,657	,399	,979
M56	253,2998	2413,931	,489	,978
M58	252,6867	2384,968	,779	,978
M59	252,8781	2397,092	,701	,978
M62	252,8143	2398,834	,678	,978
M63	252,7602	2398,679	,673	,978
M64	252,8104	2393,460	,749	,978
M65	252,5145	2394,440	,721	,978

M66	252,5764	2394,117	,755	,978
M67	253,1663	2424,251	,404	,979
M68	252,6809	2398,299	,681	,978
M69	253,0445	2419,888	,434	,979
M70	253,0658	2404,938	,633	,978
M71	253,0542	2385,319	,739	,978
M72	252,8820	2420,717	,415	,979
M73	252,8530	2403,428	,652	,978
M74	252,8994	2391,486	,742	,978
M75	252,5145	2402,297	,666	,978
M76	252,7408	2389,138	,783	,978
M77	252,9246	2391,628	,712	,978
M78	252,7389	2383,732	,779	,978
M79	252,7776	2398,189	,662	,978
M80	252,9091	2399,687	,675	,978
M81	252,7331	2385,312	,791	,978
M82	252,8066	2383,048	,785	,978
M84	252,8878	2391,871	,742	,978
M85	252,8743	2394,184	,701	,978
M86	252,7834	2382,228	,792	,978
M87	253,1489	2411,860	,551	,978
M88	252,7834	2397,992	,680	,978
M89	253,1180	2414,267	,511	,978
M90	253,3675	2418,465	,478	,978

## EK 3 Ölçek Uygulama İzin Yazısı

T.C.  
MARDİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.47.00.06.00.100-99/13552

Konu : Ahmet Cemil KARDAĞ' ın Anket  
Çalışması

*(Handwritten signature)*

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 03/06.2011 tarihli ve B.30.2.M.Y.Ü.0.EL.00.00/874 sayılı yazı.

İlgi yazı gereğince, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet Cemil KARDAĞ' ın "Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlülük Yeterlikleri ile Okul İdminin Karşılaştırılması" konulu tezine ilişkin anketini ilimiz İlköğretim Okullarında öğretmen ve yöneticilere anket uygulama çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

*(Handwritten signature)*  
Hamdi A. YETER  
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
14. /06/2011  
Saim TAMUT  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



MARDİN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
HÜKÜMET KONAĞI MARDİN  
TEL : 0 482 2121258  
FAX : 0 428 2121238  
www.mardinmem.meb.gov.tr



## EK 4. Türk Dil Kurumu Yazısı

T.C.  
ATATÜRK KÜLTÜR, DİL VE TARİH YÜKSEK KURUMU  
Türk Dil Kurumu Başkanlığı

Sayı : 63434571-730.10-1057  
Konu : Katkı hk.

25/03/2014

Sayın Ahmet Cemil KARADAĞ  
ackaradag@gmail.com

İlgi: 04.02.2014 tarihli bilgi edinme belgeniz.

Yazınızda belirtmiş olduğunuz kelimeler, Kurumumuzca 2012 yılında yayımlanmış olan *Yazım Kılavuzu*'nun "Ayrı Yazılan Birleşik Kelimeler" bölümünde yer alan " Birleşme sırasında kelimelerden hiçbiri veya ikinci kelimesi anlam değişikliğine uğramayan birleşik kelimeler ayrı yazılır." kuralı gereği her iki kelime de anlam değişikliğine uğramadığı ve kendi anlamında kullanıldığı için "çok kültürlü" ve "çok kültürlülük" şeklinde ayrı olarak yazılmaktadır.

Söz konusu kelimelerin *Türkçe Sözlük*'e alınması ile ilgili husus, Kurumumuzun Sözlük Bilim Kolu toplantılarında değerlendirilecektir.

Dilimize karşı gösterdiğiniz hassasiyetten dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

**e-İmzalıdır**

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN  
Başkan

## EK 5. Ölçek Formu

Değerli Katılımcı;

Bu anket, ilköğretim okulu müdürlerinin "Çok Kültürlü Kişilik" özellikleriyle "Okul İlimi" arasındaki ilişkiyi saptamak üzere yapılan araştırmaya veri toplamak üzere geliştirilmiştir.

Hazırlanan anket üç bölüme ayrılmıştır. Sizde:

**I. Bölümde kişisel özelliklerinize uygun seçeneği işaretlemeniz;**

**II. Bölümde okul müdürlüğünüzde ankette belirtilen davranış ne sıklıkta sergilediğinizi derecelendirmeniz;**

**III. Bölümde ise ortalama ifadelerin okulunuzda yaşanma sıklığını belirtmeniz istenmektedir.**

Bu ankette toplanan veriler, yalnızca bu bilimsel araştırma için kullanılacak, başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Elde edilen bulgular cinsiyet, branş, kıdem gibi değişkenler açısından değerlendirileceğinden, ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Ankelerin değerlendirilmeye alınabilmesi için tüm maddelere eksiksiz olarak cevap verilmesi gerekmektedir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için anketi içten ve samimi olarak doldurmanızı önemlidir. Kadılarınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU  
YYÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Ahmet Cemil KARADAĞ  
YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

### I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

Göreviniz:

Müdür  Müdür yardımcısı  Öğretmen

Branşınız:

Sınıf öğretmeni  Branş öğretmeni  Anasınıfı öğretmeni

Öğrenim durumunuz:

Ön lisans  Lisans  Yüksek lisans  Doktora

Toplam hizmet süreniz:

1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-21 yıl  21 ve üzeri

Yöneticilikteki hizmet süreniz (Yalnız yöneticiler cevaplandıracaktır):

1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-21 yıl  21 ve üzeri

Okulunuzdaki öğretmen sayısı:

1-25 arası  26-50 arası  51 ve daha fazla

Doğduğunuz yerleşim yeri:

Köy  Belde  İlçe  İl  Büyükşehir

Yaşamınızın çoğunun geçirdiğiniz yerleşim yeri:

Köy  Belde  İlçe  İl  Büyükşehir

Yaşamınızın çoğunun geçirdiğiniz bölge:

Marmara  Ege  İç Anadolu  Akdeniz  Karadeniz  Güneydoğu  Doğu Anadolu

Kendinizi öncelikle nasıl tanımlarsınız?

Muhafazakar  Demokrat  Liberal  Milliyetçi  Dindar  Sosyalist

Diğer (Belirtiniz) .....

Yurtdışında bulunduğunuz mu?

Evet  Hayır

<b>II. BÖLÜM</b>						
<b>YÖNETİCİLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ KİŞİLİK ÖLÇEĞİ</b>						
Lütfen okul müdürünüzün özelliklerini dikkate alarak görüşlerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.						
<b>Okul Müdürümüz:</b>		<b>Hiç</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>Genellikle</b>	<b>Her Zaman</b>
1	Sürprizlere açık tatileleri sever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Girişkendir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Gergindir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Karşıdakilerle kolay iletişim kurar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	İletişim kurmakta zorlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Başkalarının duygularını anlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Sosyal konularda pasiftir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Farklı kültürlere ilgi gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Başkalarının fikirlerine açıktır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Başkalarının davranışlarını anlamaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Sürprizlerden kaçınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Karşıdakinin alışkanlıklarını göz önünde bulundurur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Düşüncelerini açığa ifade eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Amaçlarına ulaşmak için yeni yollar arar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Seyahat etmekten hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Aksiliklerde soğukkanlılığını korur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Öncünlük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Eyleme geçmede ağır davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Meraklıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	İşlerinin yolunda gideceğinden emindir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Her zaman yoğun bir şekilde çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Farklı ortamlara uyum sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Empati kurmakta güçlük çeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Çevresine huzur yayar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Başkalarıyla kolayca yakınlık kurar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Problemlerin çözülebilir olduğuna inanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Çekingendir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Toplum içinde nasıl davranacağını bilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Topluluk içinde konuşmayı sever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Farklı bir kültür ortamında bulunmaktan rahatsız olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Kendimi başka altında hisseder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Başkalarının duygularını paylaşır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Aktif olmayı sever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Genellikle olayların ardındaki etkin güçtür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	İşleri olurlarına bırakır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Karşıdakinin yüz ifadelerine önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Aksilikleri göz önünde bulundurur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Eleştirilerden incinir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Olaylara farklı bakış açılarıyla bakar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	İniş çıkışları vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Kalıplaşmış alışkanlıkları vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Yeni bir hayata kolayca uyum sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Farklı kültürlere uyum sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Diğer insanların söylediklerini önemseyip, aklında tutar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Başkalarının düşüncelerini anlayıp doğru yansıtabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Okul Müdürümüz:		Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
46	Özgüveni yüksektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Farklı kültür ortamlarında, nasıl davranılması gerektiğini bilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Morali kolayca bozulur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Dikkatli bir dinleyicidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Endişelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Etrafındakilerin sıkıntılarını hemen fark eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	İnsan ruhundan anlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Kendini yalnız hissetmeye eğilimlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Farklı kültürlerden insanlarla iletişimi kurmaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Geniş ilgi alanlarına sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Kendinden emindir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Her sorun için bir çözümü vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Kendi kültürüne, başkalarının bakış açısıyla da bakar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Yeni fikirlere açıktır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Yeni teknolojik gelişmeler onda heyecan yaratır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Karşındakinin bir şeyden rahatsız olduğunu anlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Problemler için çözümler üretmekten hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Etrafındakilerin işlerini kolaylaştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	Sosyal gelişmelere öncülük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65	Değişime ihtiyaç duyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	Diğer insanların duygularına önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	Çok okur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Mücadelecidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69	Başkalarını ayrıntılı tanımaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	Alınmadık deneyimler yaşamaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<b>III. BÖLÜM</b> <b>OKULUN İKLİMİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ</b> <b>DAVRANIŞLARI</b>						
<b>Okulunuzda:</b>		<b>Hic</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>Genellikle</b>	<b>Her Zaman</b>
1	Öğretmenlerin tavırları can sıkıcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Çoğunluğa her zaman karşı çıkan azınlık bir öğretmen grubu vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Öğretmenler, gruba uyum sağlayamayan diğer öğretmenlere grup baskısı yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğretmenler, okul müdüründen özel isteklerde bulunurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Öğretmenler, öğretmenler toplantısında konuşan diğer arkadaşlarının sözlerini keserler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Öğretmenler, toplantılarda anlamsız sorular sorarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Öğretmenler, toplantılarda konuyu dağıturlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Öğretmenler, bu okulda kendi başlanmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Öğretmenler, bu okuldan ayrılmaktan söz ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Öğretmenler, kendi aralarındaki küçük gruplarda sosyal ilişkilerini sürdürürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Günlük görevler eğitim-öğretim işini engeller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Öğretmenlerin, kulüp faaliyetleri ile ilgili çok fazla işleri vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Öğrenci gelişimi ile ilgili kayıtlar/raporlar çok çalışmayı gerektirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	İdare ilgili yazışmalar yüklü ve can sıkıcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Öğretmenlerin morali yüksektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Öğretmenler, işlerini büyük bir çaba, enerji ve zevkle yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Öğretmenler, genellikle okulun ruhunu yansıtırılar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Gerekinde duyulduğunda okulun yardımcı hizmetleri hazırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının yanlışlarına anlayışla karşılırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Okul malzemeleri, sınıf çalışmaları için kullanılmaya hazırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Öğretmenler, ders dışında bir araya geldiklerinde oldukça neşelidirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Sınıflarda kullanmak üzere fazlaca yardımcı kitap vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Öğretmenler, okuldaki sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için zaman ayırırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Öğretmenlerin en yakın arkadaşları bu okuldaki diğer öğretmenlerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Öğretmenler, birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Öğretmenler, bu okuldaki diğer öğretmenlerin aile geçmişlerini bilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Öğretmenler, bireysel yaşamlarını diğer öğretmenlerle konuşurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Öğretmenler, okul stresince birlikte olmaktan hoşlanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Öğretmenler, yönetime ilgili raporların hazırlanmasında birlikte çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Öğretmen toplantıları, katı ve kesin bir gündeme göre düzenlenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Öğretmen toplantıları, müdürün çalışmaları konusunda duyuru yaptığı toplantılardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Müdür, öğretmen toplantılarını bir iş toplantısı gibi sürdürür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Öğretmenler, çalışma saatlerinde okulu terk ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Müdürün koyduğu kurallarla ilgili soru sorulmaz ve kesinlikle eleştirilmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Müdürümüz, öğretmenlerle her gün görüşür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36	Okulumuzun imkânlarından öğretmenler her zaman yararlanabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Okulumuzda:</b>		<b>Hiç</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>Genellikle</b>	<b>Her Zaman</b>
37	Denetimle ilgili izlemelerin sonuçları öğretmenlere bildirilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Müdürümüz, öğretmenlerin çalışma programlarını düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Müdürümüz, öğretmenlerin konu alanındaki yeterliliklerini kontrol eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Müdürümüz, öğretmenlerin yanlışlarını düzeltir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçleriyle çalışmalarını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Öğretmenlerin yapacağı ek görevler açıkça belirtilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Müdürümüz, çok çalışarak herkese örnek olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Müdürümüz, olumlu eleştirilerde bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Müdürümüz, okul faaliyetleriyle ilgili konuşmalarına çok iyi hazırlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Müdürümüz, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin nedenlerini açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Müdürümüz, karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenlere anlatır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Müdürümüzü anlamak kolaydır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Müdürümüz, öğretmenlere gerektiğinde özel yardım yapar ve kolaylıklar sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için, çalışma saatleri dışında da okulda kalır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Müdürümüz, çalışma arkadaşları arasındaki küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Müdürümüz, okutulacak derslerin seçiminde öğretmenlerin görüşlerini alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Müdürümüz, öğretmenlerin daha çok ücret almalarını sağlamak için çaba gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>