

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN ALGILARINA
GÖRE YÖNETİCİLERİN, YÖNETİCİLİK BECERİLERİNİN
ÖRGÜT İKLİMİNE KATKISI
(İSTANBUL İLİ BAHÇELİEVLER İLÇESİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

Tezi Hazırlayan: **Murat YILDIRIM**

İSTANBUL, 2009

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN ALGILARINA
GÖRE YÖNETİCİLERİN, YÖNETİCİLİK BECERİLERİNİN
ÖRGÜT İKLİMİNE KATKISI
(İSTANBUL İLİ BAHÇELİEVLER İLÇESİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

Tezi Hazırlayan:
Murat YILDIRIM
Öğrenci No:
050712263

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Sefer GÜMÜŞ

İSTANBUL, 2009

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi, Akademik Etik İlkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına and içerim./...../.....(Tarih)

(İmza)

Aday:Murat YILDIRIM

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

20.03.2009

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *Eğitim Yönetimi ve Denetimi* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 050712263 numaralı *Murat Yıldırım'ın* "*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN, YÖNETİCİLİK BECERİLERİNİN ÖRGÜT İKLİMİNE KATKISI (İSTANBUL İLİ BAHÇELİEVLER İLÇESİ ÖRNEĞİ)**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 20.03.2009 tarih ve 2009/4 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Kampüsünde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince 60 dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~oyçokluğu/oybirliği~~ ile **Kabul/Red veya Düzeltme** kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 7 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

DANIŞMAN
YRD.DOÇ. DR. SEFER GÜMÜŞ

ÜYE
PROF.DR. MÜNEXVER ÇETİN

ÜYE
YRD.DOÇ.DR. ÇİĞDEM MERCANLIOĞLU

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN, YÖNETİCİLİK BECERİLERİNİN ÖRGÜT İKLİMİNE KATKISI (İSTANBUL İLİ BAHÇELİEVLER İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Tezi Hazırlayan: Murat YILDIRIM

Özet

Rekabetin gittikçe arttığı dünyamızda eğitimde başarılı olmanın çok iyi örgütlenmiş bir yapıya ihtiyaç duyduğu çok açıktır. Öğrenci merkezli eğitimin öneminin her gün daha çok kabul edildiği zamanımızda, okulların başarılı olmasında nasıl örgütlendikleri çok önemlidir. Okullar bir yandan geleceğe, değişime açık bireyler yetiştirirken, bir yandan da onlara süreklilik taşıyan bir aidiyet/kimlik verme çabası içindedirler. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini fiili olarak uygulayan öğretmenlerin de bu örgütlenme içinde kendilerini gerçekleştirmeleri, onların örgüt iklimini nasıl algıladıklarına bağlı gelişir. Bir örgütü diğer örgütlerden ayırt eden üst yapı olarak, örgüt iklimi, içinde olanların bu iklimi algılaması ile yakından ilgilidir. Örgüt ikliminin oluşturulmasında da kuşkusuz idarecilere büyük görevler düşer. Öğretmenlerin kendilerini işlerine adanmaları, yaratıcılıklarını kullanmaları, yani kendilerini gerçekleştirmeleri için, çalıştıkları ve yöneticinin büyük katkısının olduğu örgüt ikliminin olumlu olması hayati önem taşır.

Bu araştırma ile resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, örgüt ikliminde yönetici davranışlarına ilişkin yaklaşımları ve demografik özelliklerine göre bu davranışları algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma verileri, İstanbul'un Bahçelievler İlçesinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 109 kadın ve 114 erkek öğretmene anket uygulanması sonucu elde edilmiştir. Elde edilen veriler, değişkenlerin normal ve normal olmayan dağılımlarına uygun olarak istatistikî analizlere tabi tutularak raporlaştırılmıştır. Araştırmada, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılaşma bulunduğu durumlarda post-hoc Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yöneticilerini örgüt iklimine katkıları bakımından farklı algıladıkları görölmüştür. Öğretmenlerin, özellikle cinsiyete, yaşa ve kıdeme bağlı olarak yöneticilerini farklı algıladıkları bulunmuştur. Bu nedenle, okul yöneticilerinin örgüt iklimi oluşturmakta bütüncül bir başarı gösteremedikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Örgüt Kültürü, Örgüt İklimi, Yönetim, Yönetici Davranışları

**TEACHERS' PERCEPTIONS OF PRINCIPALS' MANAGEMENT SKILLS'
CONTRIBUTION TO THE SCHOOL CLIMATE IN ELEMENTARY SCHOOLS
(THE EXAMPLE OF BAHÇELİEVLER DISTRICT, İSTANBUL)**

Thesis Submitted by: Murat YILDIRIM

Abstract

In today's very complex and competitive world how the schools positioned themselves plays a very important role. As all other organizations, the schools also have to provide to its students and teachers a positive identity if they want to be exist while changing with their environment. In order to provide a positive identity, schools' principals have a duty to contribute hugely creating an organizational climate in which teachers feel to be valued. A good organizational climate, as called 'psychological climate' will lead teachers to use their every ability they have for the school. principals have a great responsibility to provide every means, not only technical but also behavioural as well to their teachers. Thus, teachers' perception of how their principals contribute to organizational climate is vital for their success.

By this research it is aimed to find out teachers' perception of behaviours of principals contribution to school climate. To achieve this, the four dimensions of principals' behaviours compared according to teachers' demographics.

The research data obtained from 109 female and 114 male teachers who work in state elementary schools in Bahçelievler district, in Istanbul. After examining the collected data, statistics have been applied according to their variation. Independent groups t-test, one-ways analysis of variance (ANOVA) used to find out if there were significant differences between or among groups. After ANOVA, for significant differences, a post-hoc Scheffe analysis was used.

As a result of our study, it is found out that teachers have different perceptions for their principals. Perceptions of the teachers are especially differentiating according to their gender, age and years of work. Female teachers and older teachers have more positive perception than the male and young ones for their school management. Thus, it seems that

the school managements have a problem to create an overall positive organizational climate under their administration.

Key Words: Organization, Organizational Culture, Organizational Climate, Management, Managerial Behaviours.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|----|
| Yemin Metni | |
| Jüri Sayfası | |
| Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler | |
| İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler (Abstract) | |
| Tablolar Listesi | IV |
| Kısaltmalar | XI |
| Giriş | 1 |

I. BÖLÜM

YÖNETİM TARZ VE BECERİLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ÖRGÜT İKLİMİNİN ÇALIŞANLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ İLE DEĞİŞİMİN

ALGILANMASI

| | |
|---|----|
| 1. ÖRGÜT İKLİMİ | 3 |
| 1.1. Örgütsel İklimin Gelişimine Tanımsal Yaklaşım | 5 |
| 1.2. Örgütsel İklim Boyutları | 9 |
| 1.2.1. Örgüt Boyutu | 12 |
| 1.2.2. Yönetim Boyutu | 14 |
| 1.2.3. Birey Boyutu | 15 |
| 1.3. Öğretmen Grubunun Davranış Özellikleri | 17 |
| 1.4. Yönetici Davranışlarının Özellikleri | 17 |
| 1.5. Örgütsel İklim Tipleri | 18 |
| 2. YÖNETİM TARZ BECERİLERİNİN ÖRGÜT İKLİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ | 22 |
| 2.1. Yöneticilik Ve Liderlikle İlgili Kuramsal Bilgiler | 22 |
| 2.1.1. Yöneticilik | 25 |
| 2.1.2. Yönetim Stilleri | 28 |
| 2.1.2.1 Otokratik yönetim stili | 28 |
| 2.1.2.2. Koruyucu yönetim stili | 29 |
| 2.1.2.3. Destekleyici yönetim stili | 29 |
| 2.1.2.4. İşbirlikçi yönetim stili | 29 |
| 2.1.2.5. Başboş yönetim stili | 30 |
| 2.2. Etkili Yöneticilik Davranışları | 30 |

| | |
|--|----|
| 2.3 Eğitim Yöneticiliği | 35 |
| 2.4. Yönetimsel Etkililik | 38 |
| 2.4.1. Eğitim Yönetimi Süreçleri | 40 |
| 2.4.1.1. Karar Verme | 40 |
| 2.4.1.2. Planlama | 42 |
| 2.4.1.3. Örgütlenme | 44 |
| 2.4.1.4. İletişim | 45 |
| 2.4.1.5. Etkileme | 47 |
| 2.4.1.6. Değerlendirme | 48 |
| 3. ÖRGÜT İKLİMİNİN ÇALIŞAN PERSONEL ÜZERİNDEKİ ETKİSİ | 49 |
| 3.1. Verimlilik Üzerine Etkileri | 49 |
| 3.2. Tatmin Üzerine Etkileri | 50 |

II. BÖLÜM

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN, YÖNETİCİLİK BECERİLERİNİN ÖRGÜT İKLİMİNE KATKISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

| | |
|---|----|
| 1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ | 51 |
| 1.1. Araştırma Evren ve Örneklemi | 51 |
| 1.2. Veri Toplama Yöntemi | 51 |
| 1.3. Veri Analiz Yöntemi | 62 |
| 2. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ | 63 |
| 2.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler | 63 |
| 2.2. Ölçeğin Maddeleri ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarına Öğretmenlerin Algılarına Bağlı Olarak Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri | 66 |
| 2.2.1. Öğretmenlerin Örgüt İkliminde Yönetici Davranışları Alt Boyutlarından İşe Dönüklük Boyutunu Algılama Düzeylerine İlişkin Analizler | 68 |
| 2.2.2. Öğretmenlerin Örgüt İkliminde Yönetici Davranışları Alt Boyutlarından Anlayış Gösterme Boyutunu Algılama | |

| | |
|--|-----|
| Düzeylelerine İlişkin Analizler | 93 |
| 2.2.3. Öğretmenlerin Örgüt İkliminde Yönetici Davranışları Alt Boyutlarından Yakından Kontrol Boyutunu Algılama Düzeylelerine İlişkin Analizler | 112 |
| 2.2.4. Öğretmenlerin Örgüt İkliminde Yönetici Davranışları Alt Boyutlarından Yüksekten Bakma Boyutunu Algılama Düzeylelerine İlişkin Analizler | 120 |
| 3. VERİ SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ | 126 |
| 3.1. İşe Dönüklük Boyutu | 126 |
| 3.2. Anlayış Gösterme Boyutu | 128 |
| 3.3. Yakından Kontrol Boyutu | 129 |
| 3.4. Yüksekten Bakma Boyutu | 130 |

SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

EKLER

TABLolar LİSTESİ

| <u>Tablo No:</u> | <u>Sayfa</u> |
|--|---------------------|
| 1. KMO ve Bartlett Testi | 53 |
| 2. Ölçeğin Açıklanan Toplam Varyansı | 54 |
| 3. Ölçeğe Ait Faktör Yükleri | 55 |
| 4. Ölçek İçin Güvenirlik İstatistikleri | 56 |
| 5. Ölçek İçin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi | 56 |
| 6. Faktör 1 İçin Güvenirlik İstatistikleri | 57 |
| 7. Faktör 1'e İlişkin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi | 57 |
| 8. Faktör 2 İçin Güvenirlik İstatistikleri | 58 |
| 9. Faktör 2'ye İlişkin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi | 58 |
| 10. Faktör 3 İçin Güvenirlik İstatistikleri | 59 |
| 11. Faktör 3' İlişkin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi | 59 |
| 12. Faktör 4 İçin Güvenirlik İstatistikleri | 60 |
| 13. Faktör 4'e İlişkin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi | 60 |
| 14. Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyonu | 61 |
| 15. Öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı | 64 |
| 16. Öğretmenlerin yaşına ilişkin yüzde ve frekans dağılımı | 64 |
| 17. Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımı | 64 |
| 18. Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı | 65 |
| 19. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımı | 65 |
| 20. Öğretmenlerin okuldaki görevlerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı | 65 |
| 21. Öğretmenlerin ölçeğin ifadelerini algılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar (\bar{X}) ve standart sapma değerleri (ss) | 67 |
| 22. Öğretmenlerin, ölçeğin İşe Dönüklük boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 68 |
| 23. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 69 |
| 24. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 72 |

| | |
|---|----|
| 25. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin post-hoc Scheffe testi sonuçları | 73 |
| 26. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 74 |
| 27. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin post-hoc Scheffe testi sonuçları | 75 |
| 28. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 77 |
| 29. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları | 78 |
| 30. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 79 |
| 31. (Devam) Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 80 |
| 32. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları | 81 |
| 33. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu için verdikleri puanlarının okulda bulunma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin ANOVA testi sonuçları | 86 |
| 34. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının okulda bulunma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin ANOVA testi sonuçları | 87 |
| 35. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu için verdikleri puanlarının okulda bulunma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin ANOVA testi sonuçları | 88 |

| | |
|---|-----|
| 36. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının okulda bulunma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin ANOVA testi sonuçları | 89 |
| 37. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları | 90 |
| 38. Öğretmenlerin, ölçeğin İşe Dönüklük boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 90 |
| 39. Öğretmenlerin, ölçeğin İşe Dönüklük boyutu maddeleri algılamalarına yönelik verilen puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 91 |
| 40. Öğretmenlerin, ölçeğin Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 93 |
| 41. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 94 |
| 42. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 95 |
| 43. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları | 96 |
| 44. Öğretmenlerin, Anlayış gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 97 |
| 45. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme maddeleri için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları | 98 |
| 46. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 100 |

47. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları 101
48. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme alt boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 102
49. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları 103
50. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 106
51. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 107
52. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları 108
53. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 109
54. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 109
55. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları 110
56. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları 111
57. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

| | |
|--|------|
| göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 111 |
| 58. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 112 |
| 59. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 113 |
| 60. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 113 |
| 61. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 114 |
| 62. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları | 114 |
| 63. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 115 |
| 64. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol alt boyutu için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları | 1115 |
| 65. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 116 |
| 66. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları | 116 |
| 67. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 117 |
| 68. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 118 |

69. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 118
70. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 119
71. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları 119
72. Öğretmenlerin, ölçeğin Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları 119
73. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakam boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları 120
74. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları 121
75. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakama alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 121
76. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 122
77. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 122
78. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 123
79. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 123
80. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamalarına yönelik

| | |
|--|-----|
| verilen puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 124 |
| 81. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 124 |
| 82. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları | 125 |
| 83. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 125 |
| 84. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları | 126 |

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Bkz. : Bakınız

Vb. : Ve Benzeri

Diğ. : Diğer

a.g.k. : Adı Geçen Kaynak

GİRİŞ

Çağımızda eğitimin önemi artık kimse tarafından tartışılmamakta, daha çok eğitimin bireylere en iyi nasıl sağlanacağı ve toplumun bundan en iyi nasıl fayda görebileceği üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Yeni bir yüz yılın başında olduğumuz şu zamanlarda eğitim, toplumsal hayatın diğer tüm alanlarında olduğu gibi, sürekli değişmek, kendini yenilemek zorundadır. Ancak özellikle bizim gibi genç, eğitim çağındaki nüfusu büyük olan ülkelerde eğitime yönelik tüm çabaların son derece iyi planlanması ve aynı zamanda da esnek olabilmesi gerekmektedir. Değişimlere karşı direnen, çevresinden kopuk bir eğitim değil, değişimleri önceden görebilen, hatta yönlendirebilen eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır. Bu nedendir ki, eğitimin örgütsel yönü üzerinde daha çok çalışmalar yapılması, ülkemizi diğer ülkeler karşısında rekabet edebilir, rekabeti sürdürebilir hale getirmesinde önem arz etmektedir.

Eğitim faaliyetinin günümüzde örgütsel bir çaba olmadan yapılabilmesi pek olanaklı değildir. Örgütler, bireylerin sınırlı fakat farklı yeteneklerinden yararlanır. Bireyler, farklı ve sınırlı düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler aracılığı ile bütünleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler. Eğitim örgütsel bir faaliyet olmak zorundadır ancak, tek başına örgütsel bir faaliyet olarak yerine getirilmesi yeterli değildir. Örgütün yönetsel biçimi, kültürü, amacı, örgüt içi çatışmaları, çevre ile etkileşimi, değişime tepkisi vb pek çok faktör bir örgütün başarılı olup olmayacağını belirler. Örgütlerin tüm bu faktörleri bünyesinde nasıl topladığına bağlı olarak bir örgüt iklimi karşımıza çıkar. Ve örgüt iklimi, o örgütteki insanların kurumlarına bakışlarını doğrudan etkiler. Örgüt iklimi, organizasyonu diğerlerinden ayıran içsel çevresinin niteliğini gösterir. Örgüt iklimi, organizasyondaki iş çevresinin bilişsel bir yorumudur. Bu nedenle iklim, 'psikolojik iklim' olarak adlandırılmaktadır.

Eğitim faaliyetlerinin en somut yansımalarının görüldüğü okullardaki örgüt iklimi, bu okullarda çalışan öğretmenler üzerinde çok etkilidir. Yaratıcılığı teşvik eden, iş tatminine önem veren, örgütsel bağlılığı teşvik eden örgüt iklimine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin, eğitimi ülke yararına ileri götürmeleri daha çok beklenir bir durum olacaktır. Öğretmenlerine olumlu bir okul iklimi algısı sağlayabilen yöneticilerin ulusal eğitime katkılarının çok daha yüksek olacağı muhakkaktır. Bu nedenle, görev yaptıkları okulun örgütsel iklimi açısından olumlu algılara sahip eğitimcilerin bu bilişsel yorumlarını verdikleri eğitimin kalitesine de taşıyacakları beklenebilir.

Bu araştırma ile, Akar (2006) tarafından geliştirilen, 'yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı'na ilişkin algıları ölçeği kullanılarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgüt iklimini nasıl algıladıklarını tespit etmek, literatür taraması sonucu çok az çalışma olması nedeniyle önemlidir. Böylece, öğretmenlerin, yöneticilerini örgüt iklimine katkısı bakımından nasıl algıladıkları, olumlu ve olumsuz yönleriyle görmek açısından mümkün olacaktır. Ve bu çalışma ile elde edilen sonuçların daha sonraki çalışmalara yol gösterebileceği umut edilmektedir.

Araştırmada resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, örgüt ikliminde yönetici davranışlarına ilişkin yaklaşımları ve demografik özelliklerine göre bu davranışları algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma verileri, İstanbul'un Bahçelievler İlçesinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 109 kadın ve 114 erkek, toplam 223 öğretmene anket uygulanması sonucu elde edilmiştir. Elde edilen veriler, değişkenlerin normal ve normal olmayan dağılımlarına uygun olarak istatistikî analizlere tabi tutularak raporlaştırılmıştır. Araştırmada, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılaşma bulunduğu durumlarda post-hoc Scheffe testi uygulanmıştır. Verilere ilişkin tüm analizler SPSS (Statistics Program for Social Sciences) for Windows ile yapılmıştır.

I. BÖLÜM

YÖNETİM TARZ VE BECERİLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ÖRGÜT İKLİMİNİN ÇALIŞANLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ İLE DEĞİŞİMİN ALGILANMASI

1. ÖRGÜT İKLİMİ

“Örgüt, iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve yükümlülük hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık bir işlevin gerçekleştirilmesi için bir grup insanın etkinliklerinin zihinsel ve eylemsel faaliyetleri bütünüdür.”¹ “İki ya da daha fazla bireyin bilinçli olarak düzenlenmiş etkinliklerinin ya da kuvvetlerinin bir sistemidir. Yine başka bir tanıma göre örgüt, ortak çaba sarfıyla bir işi başarmak için bir araya gelen ve her birinin bir etkinlik bütünü içinde belirli işlev, yetki ve sorumlulukları bulunan kişiler ve gruplar arasındaki ilişkileri temsil eden yapıya denir.”²

“Etimolojik yönden iklim sözcüğü Yunancadan gelmektedir ve eğilim, temayül anlamı taşır. Bu sözcük yalnızca ısı, basınç gibi fiziksel olayları anlatmaz aynı zamanda örgüt mensuplarından birinin iç çevreyi nasıl nitelendirdiğini de anlatır. Yani psikolojik bir anlamı da vardır. İklimi; iş görenlerin davranışlarını etkileyen ve bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ayırıcı bir özellik olarak belirtebiliriz. Örgüt ikliminin oluşmasında örgütte çalışan şahısların kişilikleri de önemli ölçüde etkilidir. Örgüte bulunan şahısların kişilikleri gibi örgütün de bu kişiliklerden hareketle bir kişiliği vardır diyebiliriz.”³

“Çağdaş yaşam, örgütlü bir yaşam olarak nitelendirilmekte, örgütlü toplum sözü de çok fazla kullanılmaktadır.”⁴

Örgütler insan yaşamının her alanında yer almaktadır. İnsan hayatının tamamı örgütlerde geçmektedir. Bu nedenle insan örgütsel bir varlıktır. Bu örgütlerin en önde gelenleri aile, çalışma ve eğitim örgütleridir. İnsanlar eğitim örgütlerinde eğitim ihtiyaçlarını karşılar, bir yandan da topluma karşı sorumluluklarını öğrenmeye çalışırlar. Bu süreçte kişinin amaçlarına ulaşip ulaşamamasında eğitim yönetimi önemli bir rol oynar.

¹ Toprakçı, E., Sınıf Örgütünün Yönetimi, Ankara, 2002, s.15

² Efil, İ., İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Bursa, 1993, s.91

³ Ertekin, Y., Örgüt İklimi, Ankara, 1978, ss. 3-4

⁴ Şişman, M., Örgüt Kültürü, Eskişehir, 1994, s.37

“Günümüz insanları hayatlarının önemli bir kısmını örgütlerde geçirmekte, bu da toplumu bir örgüt toplumu haline getirmektedir. İnsanın her faaliyeti bir örgüt içinde veya örgütle ilişkili olduğundan ötürü örgütler bireylerin yalnız çalışma saatleri ile kısıtlı yaşantılarını değil, tüm yaşantılarını etkiledikleri söylenebilir.

Örgütler, insanların yalnız başlarına yapamayacakları işleri yapmak, çok farklı özellikteki gereksinimlerini karşılamak, amaçlarına ulaşmak ve bazı görevleri gerçekleştirmek için kurulur. Bu görevleri aşağıdaki gibi belirtebiliriz:

- Çalışanların kabiliyetlerini geliştirmek,
- Bir amaca ulaşabilmek için yeterli kaynağı sağlamak,
- Çalışanların etkinliklerini eş güdümlenerek sinerji yaratmaktır.”⁵

“Örgüt iklimi bir örgütü diğer bir örgüte göre değişik kılan kendine ait kişilik yapısı ve örgüte giren bireylerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duyguların bütünüdür. Örgüt iklimi, algılamaya dayalı psikolojik bir çevredir.”⁶

Örgüt iklimi ile örgüt kültürü kavramları karıştırılabilmektedir. “Yakın zamana kadar birçok yönetim bilimci örgüt iklimini örgüt kültürüyle birlikte ele almıştır.”⁷ “Örgüt kültürü, örgütün her kademesinde iş gören personelin davranışlarını ve dolayısı ile örgütün genel görüntüsünü şekillendiren değer, düşünce ve normlar bütünü olarak da tanımlanabilir. Benzer bir tanıma göre örgüt kültürü, tüm personelin davranışlarını ve örgütün genel görüntüsünü şekillendiren semboller aracılığı ile öğrenilebilen ve öğretilebilen, kulaktan kulağa aktarılan, değişebilen nitelikteki değer, düşünce ve normlar bütünüdür.”⁸ Daha genel bir anlamda örgütün görünen öğelerini ortaya koymaktadır.

Örgütsel iklim ise iş görenlerin davranış ve tutumlarıyla ilgili özelliklerini göstermektedir. Daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. “Örgütsel iklim,

⁵ Genç, N., Yönetim ve Organizasyon, Ankara, 2004, ss.100,137

⁶ Karslı, M.D., Yönetimsel Etkililik, Ankara, 2004, s.33

⁷ Çelik, a.g.k., 2000, s.43

⁸ Unutkan, G. A., İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü, İstanbul, 1995, s.38

örgüt kültürü kavramı ile karşılaştırıldığında, bir örgütün daha çok gözle görülen yanını yansıtan bir kavramdır.

Örgütü dışarıdan herhangi bir birey ziyaret ettiğinde oradaki iş görenler arası ilişkileri gözlediğinde ve bazı insanlarla konuştuğunda o örgütün iklimi hakkında bir sonuca varabilir. Bu iklim, son derece resmi ilişkileri öne çıkarıyor ve resmi olmayan ilişkileri onaylamıyorsa kapalı bir iklim ya da olumsuz bir atmosferden söz edilebilir. Bunun tersi olarak bir örgütteki iş görenler arasında samimi, dostça ve arkadaşça ilişkiler önemseniyorsa bu iklim daha olumlu bir iklim olarak belirtilebilir.”⁹

“Toplumların kültür mirası olduğu gibi sosyal örgütlerin de yeni örgüt mensuplarına bıraktıkları örgütsel norm ve değer kalıpları vardır. Örgütsel yapı, örgüt kültürünü etkilediği ve ondan etkilendiği için etkinliklerini sürdürdüğü toplum kültürü ile de uyum içinde olmalıdır. Örgüt yapısı, örgüt kültürünün ve örgüt ikliminin somut bir göstergesidir. Örgütler bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlak kurallarından yararlanarak kendi kültür ve iklimini oluşturur. Örgütte ortak gayeleri gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların, kolektif davranışlarından doğan bir çalışma ortamı yani iklimi vardır. Yöneticilerin; bilgi, tutum ve davranışlarıyla örgütte sosyal bir çalışma ortamı sağlaması, çalışanlarına birlik, beraberlik ve karşılıklı güven duygularını aşılması, grupta bir benimseme duygusu geliştirmesi ve iyi bir moral ortamıyla pozitif bir iklim oluşturması gerekir. Bu ise yöneticinin kişisel ve manevi nitelikleri ile ilgilidir.”¹⁰

1.1. Örgütsel İklimin Gelişimine Tanımsal Yaklaşım

“Örgütsel iklim çalışmalarının çoğu birçok değişik iklim tanımlamaları ve ölçekleri kullanmıştır. Fakat bu çalışmaların hemfikir oldukları nokta, örgüt ikliminin iş görenlerin kendi örgütü ile ilgili bireysel yargıları ya da algıları olarak düşünülebilirliğidir. İklim algıları bireyin örgüt içerisindeki çeşitli aktiviteleri, etkileşimleri, hisleri ve diğer günlük tecrübelerinin bir neticesi olarak ortaya çıkmaktadır. Algılanan iklim, bireysel iş tatmini, katılım ve performans gibi çok sayıdaki sonuç değişkenler ile ilişkili olabilir. Bu bakış açısına göre iklim, işle ilgili aktiviteler ve örgütsel yapı gibi bağımsız değişkenler sonucu

⁹ Şişman, M., a.g.k., 1994, s.307

¹⁰ Genç, N., a.g.k., 2004, s.136

oluşan ve bir sistem olarak örgüt ve bununla birlikte kişisel olarak çalışanlar için önemli birçok sonuç değişkeni etkileyen bir ara değişkendir.”¹¹

Kişilikler, işin gerekleri, örgütün yapısı ve amaçları ile etkileşerek bir iklim yaratır. Yaratılan bu iklim, hem örgüte kendine özgü bir kimlik kazandırır hem de kişinin tutumlarını, doğrudan etkiler. Örgüt iklimi ile ilgili önemli bir çalışma yapan iki araştırmacı bu sebeple şöyle bir görüşü öne sürmüştür: Verilen bir işi yapan kişi, koşullara ya da içinde çalışılan iklime bağlı olarak farklı biçimlerde davranır.

“1960’lı yıllardan bu yana örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanan örgüt iklimi kavramı, bir örgütteki çalışanların örgüt çevresindeki bazı örgütsel ve sosyal değişkenlerle olan etkileşimleri biçiminde ifade edilmektedir. İklim kavramı ise, örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olan, çok farklı boyutlardaki insan tutumlarını kişisel ve örgütsel açıdan örgüt iklimi adı altında çözümlenmeye çalışan bir kavramdır.”¹²

“Örgüt iklimi kavramı ile örgüt kültürü kavramı genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Fakat örgüt iklimi ile örgüt kültürü arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Örgüt iklimi iş görenlerin davranışsal ve tutumsal niteliklerini sergilemekte ve genellikle dış gözlemlere dayanmaktadır. Örgüt kültürü ise daha çok örgütün temel grupsal değerlerini ve mesajlarını kapsamakta ve grup mensuplarına mecazi paylaşılmış örgütsel düşünce ve duyguları sunmaktadır. Bunun yanında örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasında yakın bir ilişki de vardır. Kültür ve iklim örgütün temel değerleri ve normları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Örgüt kültürü fiillerde devamlılık ve örgütsel davranışlarda uyum sağlayarak örgüt ikliminin oluşmasında önemli rol oynar.”¹³

“Örgüt iklimi 1960’lı yıllardan beri endüstri ve örgüt psikolojisinin araştırmalarına konu olan en önemli kavramlardan biri olarak meydana çıkmaktadır. Konunun bu denli önemli olmasının pek çok sebebi vardır. Birincisi, insani sebeplerdir; örgüt iklimi iş görenlerin psikolojik sağlığı ile birebir ilişkilidir ve örgüt üyelerinin sahip olduğu işe dayalı duygu, tutum ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Bir başka neden ise konuya

¹¹ Yaşar, Ö., Örgütsel Güvenin Örgüt İklimine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep, 2005, s.8

¹² Ertekin, Y., a.g.k., Ankara, 1978, ss.1,2-4

¹³ Çelik, V., Okul Kültürü ve Yönetimi, Ankara, 2000, ss.53,54

işyerleri açısından bakıldığı zaman ortaya çıkmaktadır; örgüt ikliminin iş görenler için sağlıklı bir ortam oluşturduğu durumlarda, işyeri içinde üretkenlik, verim ve performans yüksek olmaktadır. Bunun aksine durumlarda ise en başta iş görenlerin motivasyonunun düşmesine bağlı olarak işyeri etkinliği olumsuz yönde etkilenmektedir.”¹⁴

“Örgüt kültürü ve örgüt iklimi, örgütsel bağlılığı artırıp motive edici bir özellik taşıyorsa bunun sonucunda verimlilik ve etkinlik meydana çıkar. Örgüt kültürünün ve ikliminin iş görenler tarafından benimsenmesi, sahip olduğu değerlerle motivasyonu ve bundan ötürü performansı artırabilmesi için bazı öğelere sahip olması gerekir. Buna göre örgüt kültürü ve örgüt ikliminin:

- Çalışanların ortak inanç ve değerlerini temsil ve onları yaşamaya fırsat vermesi,
- Liderlik yaklaşımlarıyla desteklenmesi ve liderliğin bir fonksiyon olarak kurumsallaştırılması,
- Başarı öykülerinin sıkça vurgulanması, başarıya karşı öyküleyici bir tutumun varlığı,
- Örgütsel ve bireysel hedefleri kaynaştırıcı özelliğinin olması, iş görenlerin paylaşılan bir vizyona sahip olmalarının sağlanması,
- Kariyer geliştirme, ilerleme ve bireysel gelişim için fırsatların bulunması, gibi özellikleri taşıması gerekir.”¹⁵

“Örgüt iki değişik anlamda ele alınır. Birinci manasıyla örgüt, bir yapı, iskelet, önceden planlanmış ilişkiler topluluğunu ifade ederken; ikinci manasıyla da bu yapının oluşturulması sürecini, organize etme görevlerini ifade etmektedir.”¹⁶

Örgütsel iklim üzerine yaptığı araştırmada, bilhassa kuramsal olarak örgütsel iklimi en ayrıntılı bir biçimde araştıran Ertekin, örgütsel iklimi şöyle bir tanım getirmektedir:

¹⁴ Aksoy, H., Örgütsel İklimin Motivasyon Üzerine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2006, s.2

¹⁵ Genç, N., a.g.k., 2004, s.347

¹⁶ Koçel, T., İşletme Yöneticiliği, İstanbul, 2003, s.26

“Örgütsel İklim: Örgüte kimliğini kazandıran, çalışanların davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir”¹⁷

Yukarıdaki tüm tanımların sonucunda örgütsel İklimi; örgütün kişiliğini oluşturan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütü tanımlayan, örgüte egemen olan, örgütün iç çevresinin oldukça kararlı, değişmez, süreklilik özelliğine sahip ve örgütte bulunan bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, somut olarak gözle görülüp elle tutulamayan, fakat örgüt içindeki kişilerce hissedilip algılanabilen ve bütün bu özellikleri içine alan psikolojik bir kavramdır.

“Örgütsel iklim, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, oldukça devamlı ve değişmeyen, örgüt içindeki kişilerin davranışlarını etkileyen özellikler dizisi toplamıdır. Bu tanım, örgüte bir bütün olarak çok fazla önem verirken, örgüt mensuplarının algılamalarını pek önemsemediği gerekçesiyle eleştirilmiştir.

Örgütsel iklim en azından üç değişkeni içermektedir. Bunlar, çevresel değişkenler (örgütün genişlik ve yapısı gibi kişinin dışında var olan değişkenlerdir), kişisel değişkenler (örgüte kişinin getirdiği kabiliyet, davranış ve güdülerdir), sonuç değişkenler (kişisel ve çevresel değişkenlere bağlı olarak düşünülen doyum, verimlilik ve işe özendirme gibi değişkenlerdir). Bu değişkenler göz önüne alındığında örgütsel iklimin, kişisel ve çevresel değişkenler arasında bir etkileşim neticesi meydana çıktığı söylenebilir.

Örgüt iklimini, iş görenlerinin algılama ekseninde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar göz önüne alınarak örgütsel iklim şöyle tanımlanmıştır: Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm nitelikler dizisidir.”¹⁸

”Örgüt iklimi kavramının aşağıda belirtilen özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir:

- Üyelerin diğer üyelerle, kural ve politikalarla, yapı ve süreçlerle etkileşimi sonucunda meydana çıkan genel izlenimlerden oluşur.

¹⁷ Ertekin, Y., a.g.k., 1978, s.6

¹⁸ a.g.k., 1978, ss. 5-6

- İklim algıları çevresel olayları ve durumları değerleyici olmaktan çok tanımlayıcıdır.
- Örgüt iklimi, liderlik şekli ve işle ilgili uygulamalar gibi örgütsel özelliklerden etkilenen ve kişinin iş davranışını ve işle ilgili davranışını etkileyen bir müdahil değişken olarak görülebilir.
- İklim yapısı çok boyutludur. İklim yapısı ile ilgili olarak çok türlü sınıflandırmalar yapılmıştır.”¹⁹

1.2. Örgütsel İklim Boyutları

“Örgütsel iklim en geniş tanımıyla çalışma ortamıyla ilgili bir dizi özellik anlamındadır. Örgütsel iklim daha çok endüstri işletmelerinde psikoloji konusunda anahtar kavram olarak doğmuştur. Çalışma ortamındaki çevresel etkenlerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, çalışanın daha istekli çalışması ve yüksek performans göstermesi ve üretimi artırmalarına sebep olmaktadır. Yönetim psikolojisi önceleri, kişisel davranışların çevreyi nasıl etkiledikleri konusu ile ilgilenirken daha sonraları sanayi psikolojisi çerçevesinde, çevresel etkenlerin personeli nasıl etkilediklerini incelemeye yönelmiştir.

Çalışma kapsamına dâhil edilen 11 örgüt iklimi boyutu şu şekildedir;

- Örgüt talepleri; örgütün üyelerinden ne derece sadakat beklediğini,
- Çatışma- iş birliği; belirli işleri gerçekleştirme süreci içinde, çalışanların birbirleri ile ne derece uyum içinde olduklarını,
- Sosyal ilişkiler; sıcak ve arkadaşça bir atmosferin varlığını,
- Performans-ödül bağıllığı; doğru olan işlerin ne derece ödüllendirildiğini,

¹⁹ Yaşar, Ö., a.g.k., 2005, s.8

- Baskı; örgütün çalışanlar üzerinde kullandıkları itici güç eğilimlerini,
- Sınırlama; çalışanların uymakla sorumlu oldukları kural ve prosedürlerin miktarını,
- Esneklik ve yenilikçilik; değişimle birlikte örgütün yeni prosedür ve uygulamaları denemeye ne kadar istekli olduğunu,
- Geri bildirim; çalışanların performansları ile ilgili bilgiye sahip olmalarını,
- Sorumluluk; çalışanların işlerine dair ne kadar kontrole sahip olduklarını,
- Standartlar; iyi ve doğru iş yapmaya verilen önemi,
- Örgütsel netlik; yapılacak işlerin önceden ne derece planlandığı ve organize edildiğini ifade etmektedir.”²⁰

“Örgüt iklimi alanında yapılan çalışmaları inceleyen araştırmacılar, aşağıda yer alan dört boyuta genellikle tüm çalışmalarda değinildiğini vurgulamıştır. Söz konusu dört boyut aşağıdaki gibidir:

- Kişisel özerklik,
- Konumun yapısal düzeyi,
- Ödüllendirmeye dönük olma,
- Saygınlık içtenlik ve destek”²¹

“Motivasyon ve örgüt iklimi konulu çalışmalarda örgüt ikliminin boyutlarını dokuz başlık altında toplanmıştır. Bu boyutlar; yapı, sorumluluk, risk, standartlar, ödül, destek,

²⁰ Aksoy, H., a.g.k., 2006, ss. 27,28

²¹ Ertekin, Y., a.g.k., Ankara, 1978, s.22

çatışma, yakınlık, kimlik (benimseme) olarak sıralanmaktadır. Dokuz maddeden oluşan örgüt iklimi boyutları dört ana grupta toplanmıştır. Bu gruplar aşağıdaki gibidir:

Yapı: Bu grup sadece yapı boyutunu kapsamaktadır. Örgütteki resmiyet ve baskı algısını ölçmeye yöneliktir. Çalışma ortamının nitelikleri bu grupta ele alınmaktadır.

Mücadele: Yükümlülük, standartlar ve risk boyutları bu grupta toplanmaktadır. Bu grup örgütteki mücadele algısını, iş talebini ve başarı olanaklarını ölçmektedir. Sorumluluk boyutuyla yetki alanı, standartlar boyutuyla performans değerleri, risk boyutuyla ise gerektiğinde risk alınıp alınmayacağı incelenmiştir.

Ödül ve Destek: Bu grupta ödül, destek ve çatışma boyutları yer almaktadır. Görev performansı için cezadan çok olumlu destek üzerine yapılan vurguyu ölçmeyi amaçlamaktadır.

Benimseme: Bu grup yakınlık ve kimlik ya da özümseme boyutlarını içermektedir. Bu grup örgüt üyeleri arasındaki arkadaşça sosyal ilişkilere, aitlik duygusuna ve grup üyeliğine vurgu yapmaktadır.”²²

“Örgüt iklimini ölçmek ve değerlendirmek için farklı boyutlar belirlenmiştir;

Güven: Kişilerin birbirlerine karşı açık, paylaşımcı ve gerçekçi oldukları örgütlerde güven yüksek seviyede bulunmaktadır ve bireyler kendilerini örgüt içinde güvende hissetmektedirler. Buna karşılık kişilerin kapalı, savunmacı oldukları, paylaşımcı ve gerçekçi olmadıkları durumlar gergin ve güvensiz bir atmosfer yaratmaktadır, bu tip örgütlerde güven seviyesinin düşük olduğu kabul edilmektedir.

Çatışma: Karşı güçlerin, amaçların ve inançların yüksek olduğu ve bireyler arasında anlaşmanın sağlanamadığı yerlerde çatışma da yüksek seviyede yaşanmaktadır. Buna karşılık, amaçlar ve inançlar açısından kişilerin arasında uyum olduğu ve işbirliği ruhuna sahip olduğu yerlerde ise çatışma düşük düzeyde yaşanmaktadır.

²² Yaşar, Ö., a.g.k., 2005, ss. 15-16

Moral: Çalışanların örgüte karşı güvenilir ve hevesli olduğu durumlarda çalışanların morali yüksek olmaktadır, buna karşılık iş görenler ait oldukları örgüt içinde gelecekle ilgili güven duymuyorlarsa ve bir amaca sahip değillerse aynı zamanda hevesli de olmazlar, bu tip durumlar çalışanların moralinin düşük olmasına yol açmaktadır.

Ödüllendirme: Kişiler eğer ödüllerin herhangi bir adam kayırma ve taraf tutma olmadan, adil olarak verildiğini kabul ediyorlarsa, örgüt ödül konusunda adaletlidir. Buna karşılık ödüllendirme iş ile ilgili ölçütler esas alınmadan, hissi şekilde görülüyorsa, örgüt ödül konusunda adaletsiz olarak kabul edilmektedir.

Değişime direnç: Eğer kişiler, “bugün işleri ne şekilde yaptıysak yarın da aynı şekilde yapacağız” varsayımına ve isteğine sahiplerse ve sürekliliğe olan inançları yüksekse, örgüt içinde değişime direnç de yüksek olmaktadır. Buna karşılık, kişiler “yarın yeni bir gün” düşüncesine sahiplerse ve değişimi normal bir durum olarak kabul ediyorlarsa bu örgütün değişime karşı direncinin düşük olduğunu söylemek olanaklıdır.

Lider itibarı: Kişilerin liderliğe inançları olduğunda ve liderin karar ve faaliyetlerine saygı duyma, kabul etme ve özümseme hissi gelişmiş ise liderin itibarı yüksektir. Bireyler saygı duymadığı ve otoriteye uyumu kabul etmedikleri durumlarda ise lider itibarı düşüktür.

Günah Keçiliği (Scapegoating): Bireyler bir başarısızlıktan kaynaklanan sorumluluğun başkalarına yüklenebileceğine inanıyorlarsa örgüt yüksek seviyede günah keçiliğine sahiptir. Eğer sorumlu kişilerin faaliyetlerindeki başarısızlıklarının sorumluluğunu üstleneceklerine inanılıyorsa örgüt içinde günah keçiliği seviyesi düşüktür.”²³

Örgütsel iklim boyutlarını üç ana başlık altında toplayarak inceleyebiliriz.

1.2.1. Örgüt Boyutu

“Bir örgüt amaç; yapı; süreç ve iklim olmak üzere dört boyutta incelenebilir:

²³ Aksoy, H., a.g.k., 2006, ss.8-9

Amaç: Her örgüt belli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulur. Amaçlar, yönetimi şekillendirir. Yönetimin kurum ve birey boyutları, örgütün formal ve informal amaçlarından oluşur. Amaçları saptama yolları, uzlaşma, kontrol ve uyumdur. Amaçları, örgüt içinde ve dışındaki değerler üzerine kurulu olan eğitim örgütünün yerine getirmekle görevli olduğu eğitim hizmeti sosyal, politik ve mesleki bir girişimdir.

Yapı: Örgütlerin yapısı, amaç-araç dengesi anlayışı çerçevesinde oluşturulur. Yapının kuruluş genişliği itibariyle küçüklüğünden veya büyüklüğünden söz edilebilir. Küçük örgütlerde informal ilişkilerin daha gelişmiş olduğu, buna karşılık büyük örgütlerde formal ilişkilerin önde yer aldığı gözlenebilir. Anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü yapı boyutunu oluştururlar. Anatomi, örgütte karar verme işlemlerinin dağılımında; fizyoloji, üyelerin kararlarını etkileme yollarında görülebilir. Hiyerarşi ise, makam ve yetkilerin dağılımından oluşur. Örgüt içinde rol, bir makamda bulunan bireyden beklenen davranış, statü ise rolün önemini değer bulmasıdır. Örgütler, büyüdükçe dağılma özelliği gösterirler ve bu sona gelmemek için sürekli yenilenme ve uzmanlığa gereksinim duyarlar.

Süreç: Örgütün bu boyutunu, genellikle yönetim süreçleri oluşturmaktadır. Örgüt yönetiminin, amaçlar doğrultusunda örgüt içi etkinlikleri yönlendirme, örgüt-üye ilişkileri ve dengesini koruma, yönetim süreçlerine işlerlik kazandırma, ürünü ortaya koyup, mal veya hizmetten yararlananlara optimum faydalanma olanağı ve takibini sağlama, işlemlerde aksayan yönleri görerek düzeltme yoluna gitme gibi işlemler safhasını göstermesi açısından önemlidir.

İklim: Örgütlenme, belirli bir iş için, gerekli ve yararlı olan örgütün insan ve madde boyutuyla alakalı her şeyin sağlanmasıdır.”²⁴

“Örgüt, çeşitli öğelerden oluşan, alt sistemleri devamlı olarak değişen çevre ile ve birbirleriyle karşılıklı etkileşim halinde bulunan ve bütün niteliğini koruyan bir sistemdir.”²⁵

²⁴ Bursalıoğlu, Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, 1994, ss.18-22

²⁵ Sağlam, M., Örgütsel Değişme, Ankara, 1979, s.60

“Formal örgüt, belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için meydana getirilmiş etkinlikler sistemidir ve örgütün devamlı olarak değişen bir çevre içinde etkili olarak işleyebilmesi için gerekli koşulları belirtir.

- Birbiriyle iletişimde bulunabilecek bireyler
- Ortak bir amaç
- Amacı gerçekleştirmeye yönelik isteklilik.”²⁶

Her alanda olacağı üzere örgütler açısından da geleceğin neler getireceği belirsizliklerle doludur. Bütün yenilik ve gelişmeler her alanı bir bütün olarak etkisi altına alacaktır. Yeni meslekler, hizmetler bilinmedik şekillerle insanların karşısına çıkacaktır. Uzayı yoklayan insanoğlu, duyu organlarına eklediği araçlarla Güneş sisteminin dışına çıkmış ve galaksiyi araştırmaya, oluşumların fotoğraflarını çekerek bilinmeyenlere doğru yolculuğa başlamıştır.

Bilinmeyenler evreninde, karanlıkta yol kat ederek, bir mum ışığı bulabilmek ve bu ışığı insanlığa hediye etmek, bilim insanının en önemli özelliği olmalıdır.

1.2.2. Yönetim Boyutu

“Hedeflerin açıklık ve kesinlik derecesi, bir ortaklığı formal örgüt yapan temel özelliklerdir ve yönetim, insan ve madde kaynakları aracılığı ile belli bir hedefi gerçekleştirme ya da bir işi başarma eylemi olarak düşünüldüğünde özünü insanı etkilemek oluşturur.”²⁷ “Yönetim ‘Bir kararın uygulanmasıyla, bir işin yapılmasıyla ilgili toplumsal bir süreç’ olarak tanımlanabilir. Tanımda, bir hedefin gerçekleştirilmesi için insan ve madde kaynaklarının eş güdümlenmesi, karar verme ve grup çabası önem kazanmaktadır.”²⁸

²⁶ Aydın, M., Eğitim Yönetimi, Ankara, 1994, s.14

²⁷ Aydın, M., a.g.k., 1994, ss.42-71

²⁸ Kaya, Y. K., Eğitim Yönetimi. Kuram ve Türkiye'deki Uygulama, Ankara, 1991, s.42

Bir araştırmacı eğitim yönetimini ise “Eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekteleştirilmesiyle ilgilenir.”²⁹ şeklinde tanımlar. Başarılı yönetim şekli gelecekte, davranışsal özellikler üzerinde odaklaşacaktır. Kaliteye değer veren ve açıklığı seçen, astlarıyla amaçları paylaşan, başkalarını da düşünen, destekleyici, iyi dinleyen, önerileri kabul eden ve kolayca iletişim kurulan yöneticiler ön plana çıkacaklardır. Gelecekte örgütler, ikna etme ve görüş birliğine varma ile yönetilecek; yönetim şekli açık ve demokratikliği gerektirecek, anahtar rolü ortak sorun çözmeye oynayacak; yönetimin ilgi alanı personelin, sorunların üstesinden gelme yeterliklerini geliştirme olacaktır.

“Yönetim süreçleri, karar verme; örgütleme; planlama; iletişim; koordinasyon; etkileme; değerlendirmedir.”³⁰

1.2.3. Birey Boyutu

“Kişilik, kişinin kendi ağıısından, fizyolojik zihinsel ve ruhsal özellikleri hakkındaki bilgisi; ‘İnsanın başkaları ağıısından kişiliği, onun toplum içinde belirli özelliklere ve rollere (göreye) sahip olmasıdır. Moral, bir insana veya insan grubuna hâkim olan iklim olarak tanımlanabilir ve morali etkileyen grup koşulları:

- Grup üyelerinin sahip oldukları ortak amacın ölçüsü,
- Ortak amacın, bütün grubu oluşturan üyelerin kişisel amaçlarına hizmet edebilme derecesi,
- Ortaklaşa benimsenen amacın gerçekteleşmesinin değerlendirilme şeklinde oluşur.”³¹

“Örgüt mensubu, ‘örgütün amaçlarını gerçekteleştirmeye fayda sağlayan, bunun karşılığında da bir kısım gereksinmesini örgütten doyan kişi’ olarak tanımlanır. Bir iş

²⁹ Kaya, Y. K., a.g.k., 1991, s.44

³⁰ Bursalıoğlu, Z., a.g.k., 1994, s. 81

³¹ Eren, E., Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 1989, ss.49-51, 135-136

yerinde olmasının gerekliliğini belirttiği özelliklerden bazıları şöyle sıralanabilir: Üretime elverişli olması, güvenli olması, sağlıklı olması, kullanışlı olması.”³²

“Örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan örgüt üyelerine, kişisel ihtiyaçlarını gerçekleştirme olanağı verilirse yüksek moral duygusu kazandırılabilir ve yine örgüt üyelerine sağlanan iyi çalışma koşulları, onların morallerini yükseltmede destekleyici rol oynayacaktır. Bireyin işinden aldığı doyum derecesi, büyük ölçüde onun istediği işe girmiş olması ile gerçekleşebilir.

Çalışma şartları açısından, işin çalışana uygunluğunun sağlanması, rahat ve etkili çalışmayı olanaklı hale getirerek, zaman ve enerji kaybına yol açmayacak şekilde olmasına bağlıdır. İşe uyum, çalışanın işin gerektirdiği özellik ve yeteneklerle, işi yapan bireyin özellik ve yetenekleri arasında uygunluk, işten doyum sağlanması ve işte verimlilik etkinliklerini ifade etmektedir. Personelin daha yüksek gelir elde etme olanağı, bir özendirme aracıdır.”³³

“Bireyler arası ilişkilerden oluşan ve informal iletişim ile işleyen informal yan, araştırma, değişme ve bireyin doyumunu yansıtır. İnfomal yanın özellikleri, bireylerin kişiler olarak kabulü; araçlardan çok amaçlara önem verilmesi; ifadelerin serbestliği; işbirliğinin içten olması; sınırlamanın azlığı ve formal yanın özel ve kapalı olmasıdır.”³⁴

“Engellenme, ‘Bireyin gereksinmesinin, isteğinin karşılanmasının durdurulması, yavaşlatılması ya da beklediği düzeyden aşağıda kalması’ şeklinde tanımlamakta ve engellenmenin kaynaklarını örgüt üyesinin kendisi; örgütün işlevsel ve toplumsal çevresi olarak belirtmektedir. Teftiş Kurulu müfettişlerinin, yönetmeliğin veya üst makamların kendilerine gereksiz, meşgul edici görevler vermeleri sebebiyle engellendikleri ya da işlerinin zorlaştırıldığı konusu engellenme olarak tanımlanabilir.”³⁵

“Yetki, ‘Yöneticinin belirli davranışlar gösterebilme hakkı’, sorumluluk ise ‘Yöneticinin belirli davranışlarda bulunma zorunluluğudur’.”³⁶ “Amaç-görev ilişkisi

³² Başaran, İ. Ethem. Yönetim, Ankara, 1989, ss. 181-182,197

³³ Eren, E., a.g.k., 1989, ss.137,141,153,241,243,408

³⁴ Bursalıoğlu, Z., a.g.k., 1994, s. 22

³⁵ Başaran, İ. E., Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetmelik Davranış, Ankara, 1992, ss. 234-235

³⁶ Bursalıoğlu, Z., a.g.k., 1994, s. 156

örgütte değişme ve yenilenme oranım da etkilemektedir". Amaçlar, ideal beklentilere dönük; işlevler de gerçeklere dayalıdır. Örgütün, değişme ve yenilenmesi, örgütün ve mensupların felsefesinin gerçeğın idealden ayrılmasını hoş görme derecesine bağlıdır. ”³⁷

“Algılama ve değerlendirme, Bir kişinin bir örgüt ortamındaki deneyimi, aynı ortamdaki bir başka kişinin deneyiminden önemli ölçüde farklı olabilir. Bir bireyin çevresini algılaması, etkin bir süreçtir. Kişi, çevrenin değişik yönlerini seçici bir biçimde fark eder; gördüklerini geçmiş deneyimlerinin ışığında, deneyimleri açısından değerlendirir. İnsanların gereksinimleri ve geçmiş deneyimleri birbirinden belirli biçimde farklı olduklarından, onların çevreye ilişkin algılarının da farklı olması doğaldır.”³⁸

1.3. Öğretmen Grubunun Davranış Özellikleri

Öğretmen grubunun davranış özellikleri aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir:

Çözülme (Disengagement): Öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde ve işlevlerini yerine getirirken plansız, gelişigüzel davranışlarıdır. Yani öğretmenlerin okulla ve pedagojik ilkelerle bağdaşmayan davranışlarını içerir.

Engelleme (Hindrance): Öğretmenlerde, yöneticilerinin kendilerine gerekli olmayan, boş yere zaman alıcı görevler vererek engellendikleri kanısının oluşmasıdır.

Moral (Sprit): Öğretmenler için görevlerinde doyuma ulaşmanın hazzını duymaları bu boyutun temel özelliğidir.

Samimiyet (Intimacy): Bu boyut öğretmenlerin, birbirleriyle olan arkadaşça sosyal ilişkileri sonucunda aldıkları haza ilişkindir.

1.4. Yönetici Davranışlarının Özellikleri

Yönetici davranış özelliklerini şu başlıklar altında toplayabiliriz:

³⁷ Bursalıoğlu, Z., Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Ankara: 1991, s.82

³⁸ Aydın, M., a.g.k., 1994, s.26

Yüksekten Bakma - Uzak Durma (Aloofness): Yöneticinin, mevzuatın gerektirdiği ilkeler ve kurallar uyarınca son derece formal davranış biçimini ifade eder. Özellikle, yöneticinin yönetilenlerle arasında var olan uzaklığı yansıtan alt boyuttur.

Yakından Kontrol (Production Emphasis): Öğretmenlerden gelecek olası tepkileri dikkate almayan, yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü iletişimi, yöneticinin yakından denetim ve dayatmacı davranışlarını içeren alt boyuttur.

Kendini İşe Verme (Thrust): Örgütün verimini artırma çabalarını simgeleyen yönetici tutumlarını ifade eder. Yönetici, yönetilenlerden beklediği davranışları yalnız denetimle değil; örnek olma ve güdüleme davranışları ile gerçekleştirmeye çalışır.

Anlayış Gösterme (Consideration): Öğretmenlere insanca davranma eğiliminde olan, insan ilişkilerine oldukça fazla önem veren yönetici tutumlarını gösterir.

1.5. Örgütsel İklim Tipleri

Örgütsel iklim tipleri aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz:

Açık iklim: “Açık iklimde yöneticiler ve iş görenler büyük bir uyum içindedirler. Çalışanların morali yüksektir. Görevlerini büyük bir istek ve zevkle yaparlar. Yöneticiler eleştirilere açıktır. Yöneticilerin işe dönüklük ve anlayış gösterme düzeyleri yüksektir. Yöneticiler bireysel kurallar koyma ve çalışanların kararlara katılımına önem verirler.”³⁹

“Açık örgüt iklimine sahip örgütlerde;

- Örgüt mensupları ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahiptirler.
- Örgüt içinde insan ilişkileri sıcak, samimi ve dostçadır.
- Örgüt üyelerinin bireysel gelişimine önem verilmektedir.

³⁹ Özdemir, F., Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2006, s.47

- Örgüt üyeleri yaratıcılık ve yenilik konusunda cesaretlendirilmektedir.
- Örgüt üyeleri kendi işlerinin patronudur, kendi işleri ile ilgili planlama ve kontrol olanağına sahiptirler.
- Örgüt üyeleri için belirlenen hedefler ile örgüt hedefleri arasındaki bağlantı açıktır.
- Örgüt mensuplarından beklenenler açık ve net olarak belirlenmiştir.
- Örgüt üyeleri için belirlenen hedefler, gelişimlerine olanak verecek şekilde zorlayıcı ama aynı zamanda ulaşılabiliridir.
- Örgüt üyeleri, örgüt yönetiminde kullanılan kuralları, politikaları ve prosedürleri anlamlı ve gerekli bulmaktadır.
- Örgüt üyelerine karar alma süreçlerinde katılım imkanı verilmektedir.
- Örgüt üyeleri, üstleri tarafından gerektiğinde desteklenmelidir.
- Örgüt üyeleri yaptıkları doğru işler için hak ettikleri şekilde ödüllendirilmelidir.
- Örgüt mensupları ile kurulan iletişim etkin, açık ve bilgilendirecek şekilde olması gerekmektedir.”⁴⁰

“Yönetici ve iş görenler uyum içindedir. Örgüt içinde münakaşa ve çekişme en alt düzeydedir. Çalışanlar arkadaşça ilişkilerinden hoşnutlardır ancak çok samimi olma ihtiyacı hissetmezler. Çalışanların iş doyumu yüksektir. Yöneticiler ve çalışanlar kendi işletmeleri ile gurur duyarlar.”⁴¹

⁴⁰ Aksoy, H., a.g.k., 2006, s.13

⁴¹ Yaşar, Ö., a.g.k., 2005, s.12

“İyi bir iklime sahip olan örgütlerde iş görenler arasında çatışma yaşanmaz, çalışanlar islerinden tatmin olur. Elverişli bir örgüt iklimi, çalışanların örgütsel hedeflerle bütünleşmesini, hedeflere bağlanmasını ve örgütsel kurallara uymasını sağlar”⁴²

Bağımsız iklim: “Bağımsız iklimle açık iklim temelde aynıdır. Fakat bağımsız iklimi açık iklimden ayıran önemli bir nokta vardır. Bağımsız iklimde açık iklimin tersine yöneticiler çalışanlarla aralarına belirli bir mesafe koymaktadırlar.

Kontrollü iklim: Bu iklim türünde samimiyet ve anlayış gösterme düzeyi düşük olup, yakından kontrol söz konusudur. Sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar için pek zaman yoktur. Önemli olan nokta görevlerin yerine getirilmesidir. Personelin moral düzeyi düşüktür. Yöneticilerin söyledikleri doğrudur ve başkalarının düşünceleri onları pek ilgilendirmez. Örgütte yoğun biçimsel işler ve gereksiz yığılmalar vardır. Yöneticinin koyduğu kuralların dışına çıkılmaz. Yöneticilerde sadece benim söylediğim doğrudur inancı egemendir.”⁴³

Samimi iklim: “Yönetici aşırı derecede anlayışlıdır. Yönetici “gelin birlikte mutlu bir aile olalım” yaklaşımında bir davranış benimsemiştir. Örgütsel amaçlara ulaşmada, denetimin az olmasına karşın, sosyal gereksinimlerin tatmini yüksektir. Samimi iklim yöneticinin kendisini iş görenlerden biri olarak gördüğü iklim türüdür.”⁴⁴

Babacan iklim: “Moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutlarının düşük olduğu iklim türüdür. Yöneticiler personelle birlikte çalışmaktan hoşlanmazlar. Yöneticilerin çalışanları kontrol etme ve onların sosyal ihtiyaçlarını karşılama seviyeleri düşüktür. Babacan iklim çalışanlarla birlik olmak ve onları kontrol etmek isteyen başarısız yönetici ile moralleri düşük çalışanların bulunduğu bir iklim türüdür.”⁴⁵

Kapalı iklim: “Babacan iklime benzemektedir. Bu iklim türünde de moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları çok düşüktür. Çalışanın arkadaşlık ve samimi ilişkileri söz konusu değildir. Yönetici emredicidir ve çalışmalarıyla iyi bir

⁴² Genç, N., a.g.k., 2004, s.136

⁴³ Özdemir, F., a.g.k., 2006, s.47

⁴⁴ a.g.k., 2006, s.47

⁴⁵ a.g.k., 2006, s.47

örnek ve güdümlenici değildir. Bu iklim türünün olduğu örgütlerde çalışanlara karşı pek anlayışlı davranılmamaktadır.”⁴⁶

“Bu iklim tipinde, örgüt içerisinde yüksek seviyede münakaşa ve çatışma vardır. Buna karşın iş görenlerin moral düzeyi, iş doyumunu ve çalışanlar arasındaki samimiyet oldukça düşük düzeydedir. Yönetici emredici niteliğindedir ve iş görenlerin başarılı olması için kolaylık sağlamaz. Verimlilik vurgusu yüksektir ancak uygulamada verim çok düşüktür.”⁴⁷

“Örgüt ikliminin kapalı olmasına yol açan çeşitli etkenleri aşağıdaki gibi sıralandırmak mümkündür:

- İş güvenliğinin olmaması,
- Örgütün fiziki öğeleri çalışmaya elverişli olmaması,
- Ergonomi kurallarına uygunsuzluk,
- Örgüt kültürünün çalışanları temsil etmemesi,
- Karara ve yönetime katılma imkânlarından yoksunluk,
- Hiyerarşik, katı, merkezi ve mekanik örgüt yapıları,
- Formel ilişkilerde uyumsuzluk,
- Üst seviyenin ilgisizliği ve sübjektif tutumları
- Sosyal ilişkilerde uyumsuzluk”⁴⁸

⁴⁶ a.g.k., 2006, s.47

⁴⁷ Yaşar, Ö., a.g.k., 2005, s.13

⁴⁸ Aksoy, H., a.g.k., 2006, s.14

“Örgüt iklimi tiplerinin belirlenmesinde kullanılan bir ölçüt de liderlik özellikleridir. Araştırma çalışmaları neticesinde ortaya konulan liderlik özelliklerine göre farklılık gösteren örgütsel iklim tipleri aşağıdaki gibidir:

Otokratik Yapılı İklim: Yöneticiler, formal yapının devamlılığına vurgu yaparlar. Örgüt üyelerinin rolleri tanımlanmış iş çevreleri kesin çizgilerle çizilmiştir ve onlar bu çerçevede işlevleri ile ilgili olarak tam performans göstermekle sorumludurlar. Ciddiyet, emir ve statü ağırlıkla vurgulanmaktadır. Bütün yönetim kademelerinde pozisyonun gerektirdiği otorite uygulanır ve örgütsel kuralların dışına çıkanlar cezalandırılır. İletişim dikey biçimde resmi olarak ve sadece işle ilgili konularda yapılır. Bu şekilde bir iklim tipinin örgütte var olması sonucunda çalışanlar formal yapıya karşı tepki gösterir ve otorite sembollerine karşı saldırı yüksek seviyede gerçekleşir. Bu durum sonucunda iş tatmini düşüktür.

Demokratik Yapılı İklim: Bu iklim tipinde gayri resmi bir yapı vardır. Grup bağlılığı, takım çalışması, dayanışma davranışları örgütte hakimdir. Yönetici de bu tür değerleri kendi davranışlarına yansıtır. Bütün kademelerde kararlara katılım söz konusudur. Ceza yerine yardım ve cesaretlendirme ön plandadır. bireysel gelişime özel olarak önem verilir. Çalışanların birbirlerini daha iyi tanımaları için grup toplantıları düzenlenir. Bu iklim tipi örgüt üyeleri arasında birlik ve beraberlik duygusunu öne çıkarır. Kişiler arası ilişkilerin mükemmelliğine iş mükemmelliğinden daha çok önem verilir. İş tatmini yüksekken etkinlik orta derecededir.

Başarıya Yönelik İklim: Bu iklim tipinde yüksek verimliliğe değer verilmektedir. Her çalışan kendi hedeflerini oluşturması ve neticeler için sorumluluk alması yönünde cesaretlendirilir. Yönetim tarafından yenilikçi ve yaratıcı çalışmalar desteklenir. Karşılaştırmalı geri besleme ile amaçlara giden süreç sürekli değerlendirilir. Mükemmel performans için ödül olarak onay ve tasdik, fazla ödeme ya da terfi kadar kullanılır. Çalışanların birbirlerinin yardımına koşması istenir, resmi olmayan iletişim sistemi hâkimdir. Bu iklim tipinde performans geliştirmeye sürekli olarak vurgu yapıldığı için çalışanların hep daha iyisini gerçekleştirme eğiliminde olacakları düşünülmektedir.”⁴⁹

⁴⁹ Yaşar, Ö., a.g.k., 2005, ss.13,14

2. YÖNETİM TARZ BECERİLERİNİN ÖRGÜT İKLİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

2.1. Yöneticilik Ve Liderlikle İlgili Kuramsal Bilgiler

“Liderlikle ilgili ilk çalışmalara, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlanmıştır. Napoleon, Gandhi, Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi yaşadıkları dönemlere damgasını vuran unutulmaz ve karizmatik liderlerin bireysel özellikleri, dönem içinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar araştırılmış ve liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre, etkili liderlerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri yönünden etkisiz liderlerden farklı olduğu düşünülmüştür. Bir liderin izleyenlerden farklı olan yönleri şöyle sıralanabilir.”⁵⁰

“Örgütsel davranış ve örgütsel liderlik literatüründe bilim adamları liderliği ve yöneticiliği eş anlamlı olarak görseler de liderlik ve yöneticilik birbirinden pek çok noktadan ayrılan iki farklı olgudur. ‘Yöneticilerin amaçlara yönelik tavırları, daha şahsi ve çekingendir, liderler ise, daha dinamik ve yeni fikirleri uygulamaktan çok, yeni fikirleri ortaya çıkarırlar’. Yöneticiler dikkatlerini işlerin nasıl yapılacağı üzerinde yoğunlaştırır, liderler ise hangi yenilik ve değişim için ne tür kararların alınacağı, hangi hedeflerin gerçekleştirileceği üzerinde yoğunlaşırlar. Yöneticiler aşamalara teslim olurken liderler ise süreçlere hâkimdir.”⁵¹

“Liderliği kültürel çevrenin anlamlı kıldığı, liderin de kültürel çevreye yeni manalar kattığı göz önüne alındığında kültürel lider, var olan kültürü koruyup sürdürmek ve yeni bir kültür oluşturmakla görevlidir.

“Liderlik konusu ilişki ve işlev yönelimli olarak iki boyutla açıklanmaya çalışılmıştır. Bir araştırmacı bu iki boyuta, üçüncü bir boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir.”⁵²

⁵⁰ Çelik, V., Eğitimsel Liderlik, Ankara, 2000, ss.7,9

⁵¹ Genç, N., a.g.k., 2004, s.25

⁵² Toprakçı, E., a.g.k., 2002, ss.271,269

“Davranışsal Liderlik Teorisine göre, liderlerin özellikleri yerine, liderlerin liderlik süreci içinde sergiledikleri davranışlarına odaklanmak gerekir. Liderin astları ile haberleşme şekli, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vs. gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre lider olan kişiler ile lider olmayan bireyleri ayırt eden, sergiledikleri belirli davranışlardır.”⁵³

“Öğretim liderliği kavramı, 1970’li yılların sonundan beri batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır.”⁵⁴

“Öğretimsel liderlik, iyi bir öğrenci yetiştirmek ve öğretmenler için talep edilebilir öğrenme şartları sağlamak amacıyla okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir hale getirilmesi çalışmalarıdır.

Vizyon sahibi liderlik yaklaşımında liderin; örgütsel açıdan paylaşılabilen ve güzel bir geleceği hedefleyen bir vizyona sahibi olması, geliştirilen vizyonun örgütün tüm mensupları tarafından kolay anlaşılması ve işlevsel olacak şekilde paylaşılması gerekmektedir. Oluşturulan misyon, örgütün her bir mensup, birim, bölüm veya örgütün ilgili parçasının amaçlarına dönüştürülüp sonuçlar somutlaştırılmalıdır. Ayrıca örgüt mensupları arasında “biz” duygusu geliştiğinde vizyoner liderin etkililiğinden söz etmek mümkündür.”⁵⁵

“Yönetim bilimi, genel olarak üç döneme ayrılarak incelenmektedir. İçinde birbirine benzer, birbirini bütünleyen bazı akım ve yaklaşımların da yer aldığı bu dönemler, yönetim bilimciler tarafından bilimsel, davranışsal, durumsal yaklaşımlar; klasik, neoklasik, modern yaklaşımlar; tez, antitez ve sentezci yaklaşımlar gibi değişik biçimlerde adlandırılmaktadır.”⁵⁶

⁵³ Koçel, T., İşletme Yöneticiliği, İstanbul, 2001, s.470

⁵⁴ Şişman, M., Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Ankara, 2002, ss.58,59

⁵⁵ Toprakçı, E., a.g.k., 2002, ss. 270,275,276

⁵⁶ Şişman, M., a.g.k., 1994, s.13

“Bugün, çağımızda, yönetime büyük önem verilmektedir. Bütün devletler yönetimin verimliliği üzerinde durmakta ve çareler bulmaya çalışmaktadırlar. Yönetim konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası örgütler kurulmaktadır. Örneğin ülkemizde birçok üniversite ve yüksek okulda yöneticilik konusunda dersler verilmekte, ayrıca bu konuda eğitim yapan Milli Prodüktivite Kurumu ve SEGEM gibi özel kuruluşlar da bulunmaktadır.”⁵⁷

“Klasik örgüt kuramcıları, örgüt içindeki insanı bir verim aracı yada makine gibi görerek onun beklentilerini, ihtiyaçlarını, kültürel farklılıkları ve kültürel değişimleri göz ardı etmişlerdir. Bunun yanında klasiklerin, yöneticiliği bir meslek olarak tanımlamaları, yöneticiliği türlü ilke ve tekniklerle desteklemeleri, onlara yön vermeleri, başarının yollarını göstermeleri olumlu unsurlar sayılabilir.”⁵⁸

Başarılı kültürel liderler örgütsel kültürü korumanın yanında bu kültürü değiştirmeye de çalışırlar. Liderin görevi, insanları oldukları yerden alıp, daha önce bulunmadıkları bir yere taşımaktır. Belki lideri izleyenler de gitmekte oldukları dünyayı tam olarak kavrayamazlar. Bilinmeyen dünyayı kavratmak ve tanıtmak, liderin görevidir. Kültürel lider, hem okulun dışında meydana gelen değişmelere hem de okulda meydana gelen değişmelere uyum sağlayabilecek esnek bir okul kültürü oluşturmalıdır. Ne var ki, bugün birçok okul kültürü değişimi ateşleyecek bir kültürden çok, engelleyici bir kültüre sahiptir. Böyle okulların yöneticileri de kültürü değiştirme yerine koruma yönünde bir yönetsel davranış sergilemektedirler.

“Yönetim gözeneği kuramı örgütsel liderliğin boyutlarını açıklamaktadır. Bu teori, Ohio State Üniversitesi'nin geliştirdiği lider davranışı boyutları ile Michigan Üniversitesi'nin geliştirdiği davranışı boyutlarıyla da büyük bir benzerlik göstermektedir. Yönetim gözeneği kuramı lider davranışının, insana ilgi (liderin izleyenlere ilişkin yönelimi) ve üretime ilgiden oluşan iki boyutu üzerinde odaklaşmıştır. Yönetim matrisi her eksen boyunca dokuz olası biçim oluşturmakta ve bu matrise göre seksen bir çeşit liderlik şekli meydana çıkmaktadır.”⁵⁹

⁵⁷ Tortop, N., Personel Yönetimi, Ankara, 1994, ss. 268, 269

⁵⁸ Şişman, M., a.g.k., 1994, s.14

⁵⁹ Çelik, V., a.g.k., 2000, ss.62,14

2.1.1. Yöneticilik

“Yönetim; örgütsel hedeflere ulaşabilmek için elde bulunan bütün kaynakları ve olanakları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır.”⁶⁰

Yönetici deyimini geniş anlamda ele aldığımızda yönetici sözcüğünü dilimizde kullanılan amir, lider, önder sözcüklerinin belirttiği anlamlarda kullanıyoruz. Yönetici, bir kuruluşun başında bulunan, emrinde çalışan çalıştıran, emir ve kumanda eden bireydir. Bir başka deyimle yönetici üst düzeyde çalışan sevk ve idarecidir.

“Yönetici, yönetme çalışmalarını sürdüren bireydir. Yönetme bir kuruluşun bütün çalışmalarını, uygulama ve başarıyı artıracak biçimde ahenkleştirme demektir. Yönetici bütün dikkatini, özellikle dairesindeki çalışmalar dolayısıyla meydana çıkan sosyal değerler üzerinde yoğunlaştırır. Bu yönetim biçimi de, örgüte uyma ve bağlılığın gerçekleşmesine yardımcı olur.”⁶¹

“Yöneticilik kavramından önce yönetim kavramı üzerinde durmak, yöneticiliğin tanımlanmasını ve etkili bir yönetim için gerekli özelliklerin neler olduğunun kavranmasını kolaylaştıracaktır. Yönetim, farklı tutum ve ifadelerle yapılan tanımların ortak olan tarafları de göz önünde bulundurularak şu şekilde tanımlanabilir: Yönetim, herhangi bir örgütü, önceden belirlenen amaçlara ulaştırma ve görevlerine uygun bir şekilde yaşatma, örgüt içindeki insan ve diğer kaynakları sağlama ve etkili bir şekilde kullanma, önceden belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama ve işlerin yapılmasını sağlama, örgüt çalışmalarını planlama, organize etme, izleme, kontrol etme ve geliştirmedir. Yöneticilik ise, yönetim tanımında belirtilen amaçların etkili bir şekilde yerine getirilmesidir. Bir başka deyişle, yöneticilik, ancak eğitimle, deneyimle, kendini yetiştirmekle ve sürekli kendini yenilemekle elde edilebilecek bir olgudur.”⁶²

⁶⁰ Erdoğan, İ., Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği, İstanbul, 2000, s.9

⁶¹ Tortop, N., Yönetim Biliminin Temel İlkeleri, Ankara, 1990, ss.265,85

⁶² Taymaz, A. H., Okul Yönetimi, Ankara, 1995, s.15

“Bir yönetici, yönettiği çalışanın düşüncelerini, duygularını değer yargılarını, inançlarını ve tutumlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını asabilmişse liderlik özelliğini taşımış olur.”⁶³

“Bir yönetici örgütle ilgili konularda alışılmış yolları izlediği ve tutumları gösterdiği oranda bir yönetici, alışılmışın dışına çıkabildiği oranda da bir lider olduğu söylenebilir.”⁶⁴

“Yöneticinin yönetim etkinliklerini başarıyla yürütebilmesi ve amaçlara ulaşabilmesi için bilgi, birikim, tecrübe ve aynı zamanda da gelişmiş bir kişilik yapısına sahip olması gerekir. Yöneticinin bilgi, birikim ve tecrübesi gerekli kararları alma, uygulama, yöntem ve kuralları belirleme de gerekli olurken, gelişmiş kişilik yapısı da iş görenleri etkileme, anlama ve motive edebilme de yardımcı olacaktır.”⁶⁵

“Vizyon sahibi bir lider olarak okul yöneticisinin önemli görevleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Yön belirleme: Mükemmele ulaşmayı sağlayacak bir vizyon oluşturabilmek için okulun geleceğe yönelik temel eğilimlerini belirler.

Değişme rehberi: Vizyonun paylaşılmasını kolaylaştıracak girişimlere destek olmak için değişme sürecine açıklık getirir.

Sözcülük: Okul ve toplum için gündemler oluşturma ve bu gündemleri açıklamak için sözcülük yapar.

Öğretmenlik (Antrenörlük): Profesyonel rehberliği ve yardımı ile daha mükemmel bir gündemin uygulanmaya konması için gerekli koşulları oluşturur.”⁶⁶

“Yöneticiler örgüt kültürünün oluşumunda etkileyici olurlar. Örgütsel yönetsel uygulama ve kararlar, yöneticilerin bir takım konularda özümstedikleri temel değerler ve

⁶³ Erdoğan, İ., a.g.k., 2000, ss.41,42

⁶⁴ Toprakçı, E., a.g.k., 2002, s. 263

⁶⁵ Genç, N., a.g.k., Ankara, 2004, s.15

⁶⁶ Çelik, V., a.g.k., 2000, ss.171,172

inançlar üzerinde kurulur. Ancak örgüt kültürü, örgüt yönetiminin ideolojisi değildir. Örgütsel sosyalleşmeyi gerçekleştirmek amacıyla düzenlenecek eğitim etkinliklerinde de benimsenen değerler vurgulanıp güçlendirilebilir. Yöneticinin yenilik ve risk yanlısı olup olmaması, yeni görüş ve önerileri destekleyip desteklememesi, ödül-ceza uygulamaları kriz anındaki tavırları v.b. etkenler, örgüt kültürünün oluşumunu, biçimini ve değişimini etkiler.”⁶⁷

2.1.2. Yönetim Stilleri

“Yönetim stili, yöneticinin görev ve gayelerini gerçekleştirebilmesi için birlikte çalıştığı insanlarla kurduğu ilişkilerin etkileşiminden ortaya çıkan, yöneticiye özgü yönetsel bir davranıştır. Yönetim stillerini tanımlarken yöneticinin özelliği, görev yapısını kurma, birlikte çalıştığı insanlarla olan ilişkisi, birlikte çalışan insanların özellikleri ve çalışma ortamı gibi konuların göz önünde bulundurulması gerekir. Yönetim stilleri farklı şekillerde kategorize edilse de genelde otokratik, koruyucu, destekleyici, işbirlikçi ve başboş yönetim stili olarak sınıflandırılmaktadır.”⁶⁸

2.1.2.1 Otokratik Yönetim Stili

Kaynağını ataerkillikten alan bu yönetim stilini, örgütün faydalarını her şeyin üzerinde tutması ve bunun için her türlü eyleme başvurusu olarak tanımlamak mümkündür. Bu stilin temelinde kaygı, korku ve kişilik özellikleri yatar. Otokratik bir yönetici, birlikte çalıştığı insanların yapmasını istemediği eylem ve işlemleri gösteren uzun çizelgeler ve bunların yapılması durumunda uygun görülen cezalar, çok az da olsa doğru yapılan işler için ödüller hazırlar.

“Otokritik yöneticiler, sert yaratılışlı ve otoriter tiplerdir. Bu tip yöneticiler hiç kimsenin görüş ve düşüncesini almazlar. Kendileri emir verir ve yaptırırlar. Sert yaratılışlı ve otoriter olan bu yöneticileri üç açıdan ele almak gerekir. Otokritik yöneticilerin bir kısmı sert yaratılışlı olmakla beraber becerikli ve namuslu kişiler olabilir. Bu tip yöneticilerin aldıkları kararların isabet ve uygunluk derecesi üstün olacağı için başında buldukları kurumlarda faydalı olabilirler. Fakat bir insanın, insan olarak her zaman

⁶⁷ Şişman, M., a.g.k., Ankara, 2002, s.105

⁶⁸ Başaran, İ. E., a.g.k., 1992, ss.79,81,88

isabetli, uygun kararlar alması olanaksızdır, kusur işleyebilir. İkinci tip yöneticiler ise cömert ruhlu personelini düşünen yöneticilerdir. Bunlar da sert yaradılışlı ve otoriterdir. Bunlar çalışanını da düşünen, onların çıkarlarını koruyan kişilerdir. Üçüncü tip yöneticiler ise beceriksiz, yeteneksiz yöneticilerdir. Yönetici tiplerinin en tehlikelisi de bunlardır. Hem sert yaradılışlı, kararları danışmasız alan ve hem de yeteneksiz, beceriksiz olan bu yönetici tipleri, kuruluşlarına da zararlı olurlar. Başında bulunduğu kuruluş, başarıya ulaşamaz. Personelde, işinden bıkkınlık getirir.”⁶⁹

2.1.2.2. Koruyucu Yönetim Stili

Birlikte çalışılan kişilerle iyi ilişkiler kurma yoluyla örgütsel etkililiği yükseltme fikri, koruyucu yönetim stilini ortaya çıkarmıştır. Koruyucu yönetim stiline uygulandığı örgütlerde ilişkiler iyi olduğundan çatışmaya pek rastlanmaz. Çünkü kişiler ast ve üst makamlarda bile olsa birbirlerini kırmamaya özen gösterirler. Koruyucu yönetici, işbirliğindeki becerisi, kural koymada ve kurallara uymada gösterdiği ustalık, birlikte çalıştığı insanları düşünmesi ve onlara güvenmesi ile bir dost gibidir. Koruyucu yöneticinin görevi, amaçları gerçekleştirmek için bir aracı olarak birlikte çalıştığı insanları denetlemekten çok onlara kılavuzluk yapmaktır. Koruyucu yönetici, elinde bulunan kaynakları örgütler, birlikte çalıştığı kişileri motive eder ve iletişimi tam olarak sağlamaya çalışır. Ayrıca, birlikte çalıştığı kişilerin duygu ve düşüncelerine önem verir.

2.1.2.3. Destekleyici Yönetim Stili

Davranış bilimlerinin ve demokrasinin gelişmesine paralel olarak özümşenen bu stil, birlikte çalışılan insanların yönetim sürecine katılmasını hedefler. Destekleyici yönetim stiline sahip bir yönetici kendi davranışlarını birlikte çalıştığı insanların kişilik özelliklerine göre ayarlar ve onlara uygun bir çalışma ortamı oluşturmaya çalışır. Amacını çalıştığı kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için etrafındaki insanları desteklemek olarak algılar. Başarılı olma hedefi onun için en iyi güdülenme ve özendirme aracıdır. Çalışanlarla çok yönlü iletişim kurmak, önerileri özenle dinlemek, örgütü yenileştirmek için bilimsel ve teknolojik gelişimleri yakından izlemek bu stil sahibi yöneticinin önemli özellikleridir.

⁶⁹ Tortop, N., a.g.k., 1994, ss.266, 267

2.1.2.4. İşbirlikçi Yönetim Stili

“Özellikle son otuz yıl içerisinde iletişim teknolojilerinin de hızla gelişmesine paralel olarak çalışılan kurumlarda sistem yaklaşımının kullanılması ve olumsuzluk kuramının benimsenmesiyle birlikte özyönetime dayalı, karşılıklı işbirliğinin en üst düzeyde olduğu bir yönetim stildir. İşbirlikçi bir yönetici, yapılacak işleri çalışanların önüne serer, işbölümünün çalışanlar arasında yapılmasına ve ekiplerin oluşturulmasına kılavuzluk eder, ekip başkanlarının ekipte bulunan üyeler tarafından seçilmesini sağlar. İş görenlerin bilişsel ve duyuşsal yapıları yönetici için önemlidir ve bu yapılar sürekli olarak değişim ve gelişim içindedir. Kararların alınması, planlanması, programlanması, iletişimin sağlanması, işlerin denetlenmesi ekiplerin yetki ve sorumluluğuna bırakılmıştır.”⁷⁰

2.1.2.5. Başboş Yönetim Stili

“Bu stil etkili bir yönetim gösteremeyen örgütlerde ortaya çıkar ve yöneticilerin yetkilerini kullanmamalarından kaynaklanır. Bundan ötürü, gerçekte böyle bir yönetim stili olamaz. Bu tip yöneticilere, nemelazımcı, hiçbir şeye karışmak, bulaşmak istemeyen, halk arasında söylenen bir deyimle ‘etliye sütlüye karışmayan’ yöneticiler de diyebiliriz. Bunlar her işi astlarına bırakmış, gününü gün eden şahıslardır. İşlerinden bıkmış, her şeyi astlarına havale etmiş, kendilerine getirilen işlere kızan, bu yönetici tiplerine sık sık rastlamak olanaklıdır. Bunlara, aslında yönetici demek bile doğru değildir. Şeklen yönetici olan bu bireylerin görevi, diğer personel tarafından yapılmaktadır. Bu tip bir yönetim biçiminden fazla yarar beklememek gerekir. Alt kademedeki çalışan personel ne kadar becerikli ve iyi yetişmiş olursa olsun, bastaki yöneticinin yetersizliği iş verimini ters yönde etkiler.”⁷¹

2.2. Etkili Yöneticilik Davranışları

Yöneticiler, görev yaptıkları örgüt içerisinde birlikte çalıştığı insanlarla devamlı etkileşim içindedirler. Örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için sağlıklı bir etkileşim ortamı örgüt yöneticisinin etkili yönetici davranışları göstermesiyle mümkündür. Bu davranışlar aşağıdaki maddelerden oluşmaktadır:

⁷⁰ Başaran, İ. E., a.g.k., 1992, ss. 89,90

⁷¹ Tortop, N., a.g.k., Ankara, 1994, ss. 266, 267

- Birlikte çalıştığı kişileri verimli çalışmaya güdülemek
- Birlikte çalıştığı kişiler arasında meydana gelen çatışmaları yönetmek
- Birlikte çalıştığı kişilerin örgüte uyumlarını sağlamak
- Örgüt içinde çeşitli ekipler kurarak ekip çalışması yapmak
- Birlikte çalıştığı insanların da yönetime katılmasını sağlamak
- Örgütlerin değişim sürecinde ve yenilenmesinde danışmanlık yapmak
- İş görenlerin iş doyumunu yükseltmek
- İş görenlere gelişme ve yetişme olanağı sunmak
- Birlikte çalıştığı insanların sorunlarını çözmede onlara danışmanlık yapmak
- Örgüt içinde ve dışında çalışanlar arasında dostluğa dayalı bir ortam oluşturmak”⁷²

“Çalışanı çalıştırabilmek, onları istenilen hedefe götürebilmektir. Yöneticinin bu görevi aslında en güç görevlerden birisidir. Çünkü insan, anlaşılması en güç olan varlıktır. Bugünün teknik imkânları ile bir insanın neler düşündüğünü, aklından neler geçirdiğini bilmek oldukça güçtür. Yönetici, birçok usullerden ustaca yararlanarak emrinde çalışan personelden en iyi biçimde verim elde etmelidir. Yöneticinin görevi, yalnız insanları, emrindikleri ve kendisine fikren bağlı olanları yönetmek değildir. Yönetici usul ve metotları zamana ve şartlara en uygun biçimde uygulamak, yönetimde sevk ve idare kaynakları olarak isimlendirilen insan para, zaman, malzeme ve yer öğelerden en iyi biçimde yararlanmak zorundadır. Yönetici, kamu yönetiminde sevk ve idare unsurları olarak sıralanan planlama, örgütleme, kumanda, koordinasyon ve denetleme görevlerini en

⁷² Başaran, İ. E., a.g.k., Ankara, 1992, s.113

iyi biçimde yapmalı, 'iyi bir planıcı', 'örgütleyici', 'yönetici', 'eşgüdümçü' ve 'denetici' olmalıdır.

Artık bugün çeşitli denemeler göstermiştir ki, iyi bir yönetim ve iyi yönetici bir kuruluşun başarıya ulaşmasında en önemli unsurdur. Eldeki kaynak ve imkanlar aynı olduğu halde iyi bir yönetici elinde başarıya ulaşan kuruluş, kötü bir yöneticinin yönetiminde verimsiz bir çalışma yapmaktadır. Aynı para, malzeme ve çalışan ile aynı zamanda birçok eserler meydana getiren yöneticiye ve aynı olanaklara sahip olan, fakat iyi yöneticilik nitelikleri olmayan bir başka yöneticinin hiçbir şey yapamadığına tanık oluyoruz.

İyi bir yöneticide bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- İyi bir yönetici personelinin görüşlerine önem veren, onu dinleyen yöneticidir.
- Yönetici geleceğe ait düşüncelerini personele açıklamalıdır.
- Yönetici iş yeri ile alakasını kesmemelidir.
- Yönetici alt kademe personele girişim ruhu aşılmalıdır.
- Yönetici sevk ve idare öğeleri olarak sayılan planlama, örgütleme, kumanda, eşgüdüm ve denetleme dediğimiz beş unsuru en iyi biçimde uygulamalıdır.
- İyi bir yönetici alt kademelere yetki devretmekte cömert olmalıdır.
- Yönetici iyi elemanlar yetiştirmelidir.
- Herkes becerisine uygun işlerde çalıştırılmalıdır.

Ayrıca, yöneticide özellikle sırasıyla şu kötü tarafların bulunmaması gerektiği ifade edilmektedir:

- Taraf tutma,
- Anlayış noksanlığı,
- Kararsızlık,
- Etki altında kalma,
- Korku,
- İleriye görememe.”⁷³

“Yapılan bir araştırmada ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilme ihtiyacı ile 7 yetiştirilme konusu belirlenmiş ve bu yetiştirilme konuları şu şekilde sıralanmıştır:

- Okul yöneticiliği,
- Yaratıcı sorun çözme,
- Çalışan geliştirme,
- Okulun gelişmesi için planlama yapma,
- İş görenin davranışlarını kestirebilme,
- İşbirlikçi uzun vadede planlama,
- Bir sistem olarak okul ”⁷⁴

⁷³ Tortop, N., Personel Yönetimi, Ankara, 1994, ss.265,269,270,272,273

⁷⁴ Çelik, V., a.g.k., Ankara, 2000, s.40

“Okul yöneticisi son yıllarda güçlü bir öğretimsel lider olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre, etkili okul üzerinde rol oynayan önemli etkenlerden birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğunu vurgulamıştır. Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şu şekilde sıralanabilir:

- Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
- Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
- Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,
- Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
- Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar:
 - Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
 - Değişik öğretim materyalleri sağlama.
- Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
- Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
- Okulun karar verme aşamasında grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,

- Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
- Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma.”⁷⁵

2.3. Eğitim Yöneticiliği

“Eğitim yönetimi alanında yirmi beş yıldan beri yapılan araştırmalar, okul müdürünün liderlik davranışlarının, örgütsel değişme, okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi aşamasında büyük bir öneme sahip olduğunu göstermiştir.”⁷⁶

“Eğitim yönetiminde yönetici, öğretmen ve öğrenci olmak üzere üç önemli insan gücü kaynağı vardır. Öğrenci istenilen özellikleri kazanmak için eğitim aşaması içinde islenen bir kaynaktır. Öğretmen bu insan kaynaklarını işleyen değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetmekle görevlidir. Eğitim yöneticisinin en önemli görevi gelişmeye açık olan insan kaynağını, uygun bir örgütsel ortamda yetiştirmek olmalıdır. Eğitim yöneticisinin hem öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, hem de öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun bir örgüt iklimini sağlaması gerekir.”⁷⁷

“Okul örgütü de bulunduğu çevrenin gereksinimlerini de göz önünde bulundurarak, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, diğer çalışanlar ve çeşitli araç gereçlerden oluşan bir örüntüdür.”⁷⁸

“Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların görevlerine ulaşabilmeleri için insan, para, araç-gereçlerin en etkili ve verimli bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim yönetimi yönetim biliminin bir dalıdır.

⁷⁵ Çelik, V., a.g.k., Ankara, 2000, ss.37,38

⁷⁶ Şişman, M., a.g.k., Ankara, 2002, s.49

⁷⁷ Çelik, V., Okul Kültürü ve Yönetimi, Ankara, 2000, ss. 28,29

⁷⁸ Toprakçı, E., a.g.k., 2002, s.18

Yöneticilikle ilgili genel kavramlarını yönetim biliminden, özel kavramlarını kendi alanındaki yönetim uygulamalarından alır.”⁷⁹

“Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır.”⁸⁰

“Eğitim yöneticiliği, aynı zamanda genel yöneticilik özelliklerini de kapsar. Konuyu biraz daha özelleştirip eğitim yöneticiliği noktasında ele alırsak eğitim yöneticiliği hakkında şunları söyleyebiliriz: Eğitim yöneticiliği, eğitim örgütlerini, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak üzere insan ve maddi kaynakları sağlayıp, sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanmak suretiyle eğitimin genel görev ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak ve yönetmektir”⁸¹.

“Yönetimin ne olduğu ile ilgili birçok tanımlar yapılmasına karşın yönetimin üzerinde az çok görüş birliğine varılan tanımı, ‘işletmeciliğin ilk ve genel işlevinin adı yönetimdir. Yönetim, başkaları vasıtasıyla iş görmektedir.’ şeklinde yapılan tanımlı olmuştur. Böylece yönetim ancak bir den çok kişinin varlığı ile ortaya çıkan ve bu yönü ile ekonomik etkinlikten ayrılan, bir grup etkinliği (sosyal faaliyet) olduğu genel kabul görmüş bulunmaktadır.”⁸²

“Eğitim, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda kişiye yeni davranışlar kazandırma, bireyi yetiştirme ve geliştirme işidir. Eğitimin temel malzemesi insandır. Eğitim insana özgü ve insana yönelik bir etkinliktir. İnsan gerek biyolojik, gerekse psikolojik yapısı gereği eğitime muhtaç bir varlıktır. Toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın, gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşmanın yalnız tek yolu vardır. O da eğitimidir,

⁷⁹ İlgar, L., Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, İstanbul, 1996, s.9

⁸⁰ İlgar, a.g.k., 1996, s.10

⁸¹ Taymaz, A. H., a.g.k., 1995, s.5

⁸² Koçel, T., İşletme Yöneticiliği, İstanbul, 1982, s.4

yani; çocuklarını kendilerinden daha fazla eğitmektir. Eğitim aynı zamanda hızla artan bilgilerin hem nedeni hem de sonucudur.”⁸³

“Konuyla ilgili olarak Türkiye’de görev yapan bir eğitim yöneticisinin göz önünde bulundurması gereken noktalar şu şekilde dikkatlere sunmaktadır:

- Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya onlara yeni davranışlar kazandırır. İnsan tutumlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.
- Eğitimin amaçlarından biri, insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını geliştirmektir. Öğrenciler okulda eleştirel düşünceyi geliştirince, farklı görüşlere sahip olanların tepkisi artar.
- Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan tutumların ölçülmesi, amaçlara ulaşma derecesinin saptanması ve başarının değerlendirilmesi güçtür.
- Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevredeki insanlar olduğu için eğitim, çevrenin gereksinimlerini karşılama durumundadır ve bu durumda çevrenin eğitim üzerindeki etkisi kaçınılmazdır.
- Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyenlerin sayısı çoktur. Değişik kesimlerin beklentileri farklı olacağından eğitim yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.
- Eğitim kurumları olan okullarda görev alan öğretim personeli genelde meslek eğitimi görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri Bakanlık tarafından çoğunlukla öğretmenler arasından seçilerek atanır. Bunların büyük bir kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim tecrübeleri olmadan atanması teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirir.

⁸³ İlgar, a.g.k. 1996, s.9

- Eğitim yönetimi çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların verimli bir şekilde yönetilmesinden sorumludur.
- Eğitim kurumları çevrenin ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü olmalarına karşın yönetim genelde merkezi sisteme bağlıdır.”⁸⁴

“Eğitimin amaç ve işlevleri, eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı insan olması sebebiyle eğitim yöneticiliğinin özelliklerini etkiler.”⁸⁵

“Bununla birlikte bu alanda değişimler olduğunu da belirtmek gerekir. Türkiye’de eğitim ve okul yönetimi bir bilim alanı olarak gelişmekte, eğitim bir yatırım aracı olarak kabul edilip eğitim ekonomisi gelişmekte, eğitimin çeşitli alanlarında uzmanlaşma zorunlu hale gelmekte, eğitim teknolojisinin değişimine paralel olarak eğitim yöntemleri hızla değişmekte, eğitim kurumlarında insan ilişkileri konusunda yeni anlayışlar benimsenmekte, eğitim hizmetleri yaygınlaşmakta, toplumun her kesiminde yetenekli insan gücüne olan gereksinme, hizmet içi eğitime ve personel eğitimine olan ilgi giderek artmakta ve kurumsal taleplerle bireysel beklentilerin dengede tutulması zorunlu hale gelmektedir.”⁸⁶

2.4. Yönetmelik Etkililik

Bir araştırmacı ise günümüz yöneticilerinin aşağıdaki niteliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Yöneticiler:

- İnsanları sevmelidir.
- Haberleşme konusunda yetenek sahibi olmalıdır.
- İnsan tutum ve davranışlarını anlayabilmelidir.

⁸⁴ Taymaz, A. H., a.g.k., 1995, s.16

⁸⁵ Kaya, K. K., Eğitim Yönetimi:Kuram ve Türkiye’deki Uygulama ,1996,s.39

⁸⁶ Taymaz, A. H., a.g.k., 1995, s.17

- Duygusal olgunluk sahibi olmalıdır.
- Kararlarında açıklık olmalıdır.
- Astlarının ortalama zekâlarının üzerinde bir zekâ seviyesine sahip olmalıdır.
- Objektif olabilmelidir.
- Sorunları metodik ve mantıksal yollardan ele alabilmelidir.
- Örgüte gönülden bağlı olmalıdır.
- Hoşgörülü olmalıdır.
- Dürüst olmalıdır
- Cesaret sahibi olmalıdır.
- Teknik bilgi ve yetenek sahibi olmalıdır.
- Dinamik olmalıdır.
- Geniş açıdan düşünme yeteneğine sahip olmalıdır.
- İyi bir satıcı olmalıdır.
- Eşgüdüm bilgi ve becerisine sahip olmalıdır

“Tüm göstergeler geleceğin yöneticileri için sistem becerisi, işlevsel beceri ve durumsal analiz becerilerinin son derece değerli araçlar olduğunu göstermektedir. Bu araçları kısaca şöyle açıklayabiliriz:

Sistem Becerileri: Herhangi bir kurumun, herhangi bir amaca ulaşmak için birlikte çalışıp işlev gösteren parçalar olarak görüp, yönetme yeteneğidir. Yönetimde sistem yaklaşımı ise, yönetsel problemleri araştırma ve çözme yollarından biridir. Bu yaklaşıma göre yöneticilerin sorunu analiz etmeleri, soruna ilişkin sistem parçalarını incelemeleri, sorunun çözümü durumunda sistemin diğer parçalarının nasıl etkileneceğini değerlendirmeleri gerekmektedir. Ancak bu aşamalardan sonra yönetici eyleme geçmelidir.

İşlevsel Beceri: Planlama, örgütlenme, etkileme ve kontrol etme kavramlarını, bir yönetim sisteminin işleyişinde kullanma yeteneğidir. Bu işlevlerin her biri yönetim araştırmacıları ve yönetimi uygulayanların katkıları ve birikimleri sonucu uzun yıllar sonra ortaya konulmuştur.

Durumsal Analiz Becerisi: Yöneticilerin karşılaştıkları her türlü durumda hem sistemler kurabilme, hem de işlevsel kuramı uygulayabilme yeteneğidir. Bu beceriyi, yöneticilerin karşılaştıkları özel bir durumda sistem ve görevsel tercihleri en iyi şekilde uygulayabilmeleri için çok iyi anlamaları gerekmektedir.”⁸⁷

2.4.1. Eğitim Yönetimi Süreçleri

“Yöneticilerin örgütlerini yönetirken yapmak zorunda oldukları türlü işlevler vardır. Yöneticinin ana görevinin emrindeki insan, para malzeme ve makineyi en uygun yöntemleri kullanarak, örgütü en etkili ve verimli bir biçimde amacına ulaştırmak olduğu vurgulanmıştır. Daha sonra yöneticinin ana işlevlerini planlama, örgütlenme, emir verme, eş güdümlenme ve denetlenme olarak formüle edilmiştir. 1930’lu yıllarda, bu formül geliştirilerek, yöneticinin işlevlerini ünlü POSDCORB ile ifade ederek, özlük işleri (çalışanın seçimi, işe yerleştirilmesi, yükseltilmesi ve emekliliği vb), yöneltme ve bütçe yapmada eklenmiştir. Daha önce belirtildiği bu klasik yönetim işlevlerini yönetim süreçleri olarak adlandırılmıştır. Davranışçı çevresel ve sistem yaklaşımlarıyla birlikte karar verme, liderlik, iletişim, güdüleme, hizmet-içi eğitim, halkla ilişkiler gibi işlevler de yönetim

⁸⁷ Akar, A., İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2006, ss. 33,34

süreçleri arasında sayılmaya başlanmıştır.”⁸⁸ “Yönetim Süreçlerini; Karar Verme, Planlama, Örgütlenme, Eş güdümlenme, iletişim ve Denetleme şeklinde ele almıştır.”⁸⁹

2.4.1.1.Karar Verme

Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir. Karar verme yönetim sürecinin kalbidir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin aslıdır, esasıdır. Yönetim sürecinin özelliği karar verme tarafından belirlenir. Yönetim sürecinin tüm diğer özellikleri karar vermeye bağlıdır; karar verme ile örülmüş, bütünleşmiştir, karar verme için vardır.

“Örgüt içinde ve çevresindeki farklılaşmalar, alınan kararları kısa zamanda eskitmekte, yetersiz ve geçersiz hale getirmektedir. Bu durumda yeni kararların alınması gerekmektedir. Kararların bu anlamda sık değişmesi ise uygulamacıları ve karara muhatap olanları rahatsız etmektedir.”⁹⁰ Karar süreci hakkındaki model, kavram ve ilkeler eğitim yönetimi için de geçerlidir.

“Eğitim yöneticisinin karar vermede izlemesi gereken ilkeleri şöyle özetlemektedir:

- Grup dinamiğini manalı, fakat kullanmaya kalkışmamalıdır.
- Güdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir fiil göstermelidir.
- Karar sürecinde, astlarına ve bu kararın etkileyeceği bireylere katılma imkanı vermelidir.
- Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır.
- Grup çalışmalarında, amacı kaybetmemelidir.
- Kooperatif yöntemlerin önemini kavramalıdır.

⁸⁸ Kaya, Y. K., a.g.k.,1996, s.93

⁸⁹ Başaran, İ.E., Eğitim Yönetimi, 5.b, Ankara, 1996, s.43

⁹⁰ Açıkalın, a.g.k.,1995, s.52

- Grup kararlarının kısıtlarını çizmeleridir.
- Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.
- Grubun başarısı ve devamlılığını amaçlamalıdır.
- Örgütün yapısını iyi kurmalıdır.
- Grup değer ve davranışlarını dikkate almalıdır.
- Takdir hakkını kullanırken, kamu yararını gözetmelidir.”⁹¹

2.4.1.2.Planlama

Planlama önceden belirlenmiş gayeleri, gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin saptanması, izlenecek yolların belirlenmesidir. Başka bir görüşe göre de; planlama, akılcı bir eylem için akılsal bir hazırlıktır. Eyleme geçmeden önce düşünmeyi gerektiren zihinsel bir süreçtir.

“Okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel gayelerini gerçekleştirmek için gerekli olan girdilerin sağlanması ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir. Eğitimin girdileri, öğretmenler, eğitim araç ve gereçleri, eğitim teknolojileri tüketim ve tabiki en önemlisi öğrencilerdir. Tüm bu eğitim girdilerinden en kaliteli ve en iyi çıktıyı alabilmek için eğitim girdilerinin çok iyi koordine edilmesi ve maksimum fayda elde edilerek ülkenin geleceği olan bugünün çocuklarının en iyi şekilde yetiştirilmesi için atılacak ilk adım iyi bir planlamadır. Planlama, amaca uygunluk, bütünlük, ölçülebilirlik, geliştirilebilirlik, devamlılık, güvenilirlik, tutumluluk ve sadelik ilkelerine göre yapılmalıdır. Planlama yaparken hedeflerin belirlenmesi ve tanınması, uygulama seçeneklerinin araştırılması, kararlaştırılması, planların yazılması ve uygulanması, son olarak değerlendirilmesi gerekir.”⁹²

⁹¹ Bursalıoğlu, a.g.k., 1994, s.97

⁹² Başaran, İ.E., Eğitim Yönetimi, Ankara, 1996, ss.44,46

“Planlama eyleme mana kazandırır. Gerekli olgular ve veriler planlamacıya sağlandığı takdirde gerçekçi, uygulanabilir bir plan hazırlanabilir. İyi bir planlama yapılabilmesi için önceden araştırma yapmak gerekir. Planlamanın özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Planlama örgütün geleceğine dair bir çalışmadır.
- Planlama, yalnız çevreye ilişkin değil, örgüte ilişkin bilgilerin de yeterli, doğru, gerçekçi olmasını zorunlu kılar
- Planlama süreci, gelişmesi güzel değil ussal eylemlerle oluşturulabilir.
- Planlama sürecinde iletişimin büyük önemi vardır.
- İş görenlerin planlama sürecine katılması birçok yönden yararlı olmaktadır.”⁹³

Başarılı bir planlamanın yukarıda belirlenen nitelikleri taşıması gerekmektedir. Ayrıca planlama, örgütün ihtiyaçlarının tespitini ve önceliklerin belirlenmesini gerekli kılar, uygulamalarda keyfiliği önler ve yönetici değişikliklerinde işin devamlılığını sağlar.⁹⁴

“Ana hatlarıyla planlamanın ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Planlamanın yönü, kesinlikle örgütün amacına yönelik olmalıdır.
- Planlama, örgütü bütün ile ele almalı Örgütün hiçbir birimi, bölümü ya da alt sistemi planın dışında kalmamalıdır.
- Planı uygulamak için yapılan eylemler, işlemler, ölçülebilmelidir.
- Plan, sürekli gelişime açık, esnek bir yapıda olması zorunlu olmaktadır. Kısaca, geliştirebilirlik özelliği taşınmalıdır.

⁹³ Başaran, İ. E., Yönetim, Ankara, 1989, ss. 236,237

⁹⁴ Kaya, Y. K., a.g.k., 1993, s.100

- Planlama süreci hem uzun bir süreyi kapsamalı hem de süreklilik göstermeli, kesintisiz olmalıdır.
- Planlama sürecinde doğru bilgiler, doğru yöntemler kullanılmalı, güvenilirlik taşınmalıdır.
- Hem planlama sürecinin kendisi hem de ortaya çıkacak plan, az masrafla elde “edilmeli tutumluluk özelliği taşınmalıdır.
- Bir planın içeriği kullanıldığı yöntemleri, uygulanması, izlenmesi, denetimi, değerlendirilmesi, uygulayan her iş görence iyice anlaşılabilirli, yalın olmalıdır.”⁹⁵

“Planlama, yönetimin temel öğelerinden biri olmasına rağmen kimi kez yeterli seviyede oluşturulamaz. Bir takım etmenler planlama sürecini engeller. Bunlar: örgütün amaçlarının yitirilmiş olması, örgüt yapısını çarpıklaşmış olması, etkili bir planlama yapabilmek için yeterli zamanın olmaması, uzman yardımının yeterince sağlanmaması, yönetimdeki üst yöneticilerin yetersizliği olarak sınırlanır.”⁹⁶

2.4.1.3.Örgütlenme

Ortak bir çabayı gerektiren bir gayenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması eylemleri örgütlenme olarak adlandırılır. Örgütlenme, örgütün amacının gerçekleştirilmesine yönelik dinamik bir yapının kurulmasını ifade etmektedir.

“Örgütlemenin bir takım aşamaları vardır. Örgütlenme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- Örgütün amacının tespiti,
- Tespit edilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi,

⁹⁵ Başaran, a.g.k. , 1989, ss. 238,239

⁹⁶ a.g.k., 1989, ss. 341,342

- Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi
- Bu faaliyetlerin ayrıntılaşması ve sınıflandırılması,
- Bu faaliyetlerin eldeki insan ve madde kaynaklarına göre etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılması,
- Her etkinlik grubuna, faaliyetinin gerektirdiği yetkinin verilmesi,
- Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması,”⁹⁷

“Bu aşamalardan sonra örgütlemeye bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu ilkeler; şunlardır:

- Amaçların tespiti,
- İş görenlerin alanında uzman olması,
- Çalışanların arasında eş güdümlenme sağlanması,
- Etkili bir yönetim yapısı kurulmalı,
- İş görenlerin, kuruma karşı sorumluluklarının olması”⁹⁸

“Yeni bir okul açıldığında çoğu konuda örgütlenme aşamasına başvurulmasını gerektirir. Kurulmuş ve eğitimine devam eden bir okulda da, okula alınan öğrencilerin, öğretmenlerin, hizmetlilerin, hedeflere ulaşmak için gerekli araç ve gereçlerin güç birliği

⁹⁷ Aydın, M., a.g.k.,1986, ss.44,45

⁹⁸ Başaran, a.g.k., 1989, s.248

yapabilmesi için örgütlenme aşamasının işliyor olması gerekir. Ayrıca okuldaki toplantı, eğitsel kol, komisyon ve benzeri çalışmalar da örgütlenme kapsamına girer.”⁹⁹

2.4.1.4. İletişim

“İletişim emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların kişiden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme aşamasıdır. Bireyler arası bir etkileşim sürecidir.”¹⁰⁰ “İletişim, iki bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşarak birbirlerini anlaması süreci olarak tanımlanabilir.”¹⁰¹

“İletişim sözcüğü, Latince kökenli communication sözcüğünün karşılığıdır. Birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesnelere, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirimlerine iletişim diyoruz. Batı dillerindeki communication sözcüğünün, Latincedeki communis kelimesinden gelişi de bunu gösteriyor. Benzeşenlerin oluşturduğu ortaklık ya da topluluk manasına gelen bir kelimedenden kaynaklanıyor communication ya da iletişim kavramı.”¹⁰²

“İletişimde ana felsefe duygu ve düşüncelerin karşılık olarak aktarılmasıdır. Kişiler arası iletişim, insanların birbirlerini anlamalarını ve birbirlerini yanıtlama çabalarını içeren etkileşim sürecidir. Yöneltilen iletişim ise gönderdiği anlamla iş görenlerini etkilemesini, çalışanların da üstünü yanıtlamasını içeren bir etkileşim sürecidir.”¹⁰³

“İletişim toplumsal bir etkileşimdir. İletişim insanları birbirine bağlayan, yakınlaştıran ve toplu halde yaşamalarını sağlayan bir miktattır. İletişim bazen insanları yakınlaştırmaya, bazen de uzaklaştırmaya rol oynamaktadır.”¹⁰⁴

⁹⁹ a.g.k., 1996, s.49

¹⁰⁰ Aydın, M., Eğitim Yönetimi; Kuramlar, Süreçler, İlişkiler,1994, s.149

¹⁰¹ Gürgen, H., Örgütlerde İletişim Kalitesi,1997,s. 9

¹⁰² Oksay, Ü., İletişimin ABC'si, İstanbul ,1992 , s.15

¹⁰³ Başaran, İ.E., Türkiye Eğitim Sistemi,1996,s.63

¹⁰⁴ Eren, E., Yönetim ve Organizasyon, 1996,s. 11

“Belirli bir coğrafya parçasında aynı doğa şartları içinde varlıklarını devam ettirmek için araç ve gereçler bulan, bu konuda çeşitli bilgiler üretmiş bulunan, bunları belirli işbölümü yöntemlerine göre kullanan, kendi aralarındaki bu işbölümünden kaynaklanan farklılaşmaları haklılaştırmak için çeşitli değerler ve inançlar üreterek toplumun değişik kesimlerini ortak üst kimlikler içinde kaynaştırmayı amaçlayan insanların etkinliğidir iletişim.”¹⁰⁵ “Bu yapısıyla iletişim örgütün bütünlüğünü sağlayan ve bir sinir sistemi gibi örgütün her yanını kaplayan bir olgudur.”¹⁰⁶

“Geniş anlamda iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amaçları ile kullanılır.”¹⁰⁷

Eğitim yöneticileri birer iletişim kaynağı durumundadır. Örgütün de sağlıklı bir iletişim sistemi geliştirirken, eğitim yöneticisinin iletişimin özelliklerini dikkate alması gerekir. Çünkü iletişim, insan davranışlarını etkileyen süreçlerin hem en önemlilerinden biridir hem de tüm yönetim süreçlerinin temelinde yatar. Eğitim örgütlerinin havasında doğal iletişimin rolü çok büyüktür. Bu sebeple: Eğitim yöneticisi kişi ve gruplar arasındaki iletişimi dikkatle izlemeli ve doğal iletişim kaynaklarını bularak onları kurum amacına yöneltmelidir.

“Okulda iletişim; okuldaki birey yada grupların okulun amaçları doğrultusunda yaptıkları bilgi, duygu kavram alış verişidir. Okuldaki yönetsel eylemlerin devam ettirilmesi, sorunların çözülmesi ve iş görenlerin kendiliğinden yeni bir şeyler başarması, iletişim süreci ile olasıdır.”¹⁰⁸

2.4.1.5. Etkileme

Formal örgütün doğası, özelliği bir kontrol sistemini gerekli kılmaktadır. Örgüt için güç zorunludur. Zira örgütte gerekli düzeni koruyabilmek için en son çare olarak ‘güce’ başvurulabilir. Örgüt, amacını gerçekleştirmede, kendine yaşam gücü kazandıracak güdülmeyici bir güç gerektirir. Örgüt mensuplarının davranışlarını yönlendirmede ve eş güdülemede başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır. Yaygın olan, ama her

¹⁰⁵ Oksay, Ü., a.g.k., s.15

¹⁰⁶ Gürgeç, H., a.g.k.,1997,s33

¹⁰⁷ Bursalıoğlu, a.g.k.,1994, s.114

¹⁰⁸ Açıkalın, a.g.k.,1995, s.90

geçen gün çekiciliğini kaybeden ve daha az vurgulanan bir etkileme yolu yetkinin kullanılmasıdır. Bir etkileme yolu olarak grup süreci teknikleri önem kazanmakta ve artan bir biçimde kullanılmaktadır.

“Bir diğer aşama ise etkilemedir. Etkileme: bir kimse ve nesnenin başka bir birey veya şey üzerinde yaptığı eylemdir.”¹⁰⁹

“Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eş güdülemede başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır. Etkilemenin kaynağı, yönetmenin yetkileridir. Bunların iş göreni etkilemede en etkin olan yasal ve makam yetkilerinden çok, uzmanlık ve kişilik özelliklerinden doğan yetkilerdir.”¹¹⁰

“Yönetimsel liderliğin ölçütü, örgüt mensuplarının örgütün amacını gerçekleştirilmesinde düzenli ortak çabaya katkıda bulunacak şekilde etkilenme seviyesidir. Etkinin dış yolları yetki, enformasyon ve hizmet içi eğitim; iç yolları ise bireysel gereksemelerin karşılanması, karar sürecine katılma olanağı ve örgütün üyelere benimsetilmesidir.”¹¹¹

“Otorite, bir kişinin bir başka kişiye eylemini yönlendirecek bir karar verme gücüdür.”¹¹² Otoritenin dışındaki etkileme kaynakları olan, liderlik, prestij ve ortak öğrenme yollarından özellikle eğitim örgütlerinde faydalanmalıdır.

“Etki bakımından yetki, belki de en son başvurulacak çözümdür ve yöneltme yahut kontrol eylemlerini desteklemek için kullanılır. Yetki, tek başına kullanıldığında bazı durumlarda etkisiz kalabilir eğitim yöneticisinin başka etki yollarına da gerekmesi vardır. Eğitim örgütleri ve bunların üyeleri formal bakımından gevşek fakat informal bakımından sıkı bir yapı ve hava içinde bulunurlar.”¹¹³

¹⁰⁹ Genç, N., Demirdöğen, O., Yönetim El Kitabı, Erzurum, 1994, s.71

¹¹⁰ Başaran, a.g.k.,1989, s.268

¹¹¹ Bursalıoğlu, Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, 1979, s.158

¹¹² Aydın, M., a.g.k., 1986, s.85

¹¹³ Bursalıoğlu, a.g.k., 1994, s.124

2.4.1.6. Değerlendirme

Tüm kurum ve kuruluşlar, özellikle kamu kurumları, devamlı bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Her zaman kasıtlı ve planlı olmasa da bu değerlendirme devam edip gider. Gerçekleştirmek istenen amacın etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak için, iyi düşünülmüş devamlı bir değerlendirme etkinliğine liderlik yapmak, yönetsel bir yükümlülüktür. Değerlendirme aşaması ile örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi belirlenebilir.

“Değerlendirme: toplanıp çözümlenmiş olan verilerin düzeltme, geliştirme, kararları verebilmek için kullanılır hale getirilmesi sürecidir.”¹¹⁴ Değerlendirmenin öncesi veri toplama ve çözümlenme, sonrası yeniden düzenlemedir. Değerlendirme, denetlemenin bir uzantısı olup, işi yapana ya da işe dair olarak varılan yargıdır.

3. ÖRGÜT İKLİMİNİN ÇALIŞAN PERSONEL ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

“Örgütlerde, çalışanı aynı amaçlar etrafında çalıştıracak, destekçi bir örgüt iklimi kuracak, bütün personeli destekleyip onların sürekli gelişmesini ve güçlenmesini sağlayacak, beklentiler ve ihtiyaçlar doğrultusunda hareket ederek doyuma ulaştıracak kişiler yöneticilerdir. Bu nedenle etkili örgütsel davranışın oluşturulabilmesi için yöneticilerin birer lider olması gerekmektedir.”¹¹⁵

3.1. Verimlilik Üzerine Etkileri

“Örgütün olumlu bir iklime sahip olması için dört şartın sağlanması gerekliliğini belirtmektedir. Bu koşullardan ilki, örgüt üyelerinin ortak amaçlara ulaşmak adına etkileşim ve işbirliği içerisinde olması gerektiğidir. İkincisi, örgütte çalışan her bir bireyin moral düzeyinin yüksek olmasıdır. Yüksek moralli iş görenler, örgütle yakından ilgilenerek görev performanslarını artıracaklardır. Düşük moralli çalışanlar ise önemli ölçülerde üretim ve hizmet maliyeti yaratacaktır. Üçüncü koşul, örgütte karşı bağlılık duygusunun oluşmasıdır. İş görenlerde örgütsel bağlılık söz konusu olunca, örgütün değerleri, misyonu

¹¹⁴ Başar, a.g.k., s.32

¹¹⁵ Toprakçı, E., a.g.k., 2002, s.129

ve amaçları iş görenlerce daha çok benimsenecek ve örgüt gelecekte de başarılı bir şekilde var olmayı sürdürecektir. Son şart ise, örgütte herkes tarafından bilinen yapı ve standartların olmasıdır. Örgütün belli bir sistem içinde işlemesi ve bazı kural ve standartlara dayalı olması belirsizliğe ve tutarsızlığa engel olarak objektif bir yönetim sağlayacaktır.”¹¹⁶

3.2. Tatmin Üzerine Etkileri

“Bir örgütte, iş görenin çalışma arkadaşları, yöneticiler, ilişki kurulan diğer bölüm çalışanları, rol ve statü dağılımları işletmenin sosyal yapısını, yani örgütsel iklimini oluşturur. Her işletmenin kendine has bir örgütsel iklimi vardır. Aynı zamanda genel çalışma koşulları ve iş güvenliği gibi konular işletmenin örgütsel ikliminin bir parçası olup iş görenin iş tatminini etkiler. Çalışma koşulları; işin zorluk derecesi, havalandırma, temizlik ve sağlık şartları bir işyerinde iş görenle uyumlaştırılmalıdır.”¹¹⁷

¹¹⁶ Yaşar, Ö., a.g.k., 2005, s.29

¹¹⁷ Herzberg, F., One more time: how do you motivate employees?, Business Review, U.S.A., 1968, ss. 168,185

II. BÖLÜM

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN, YÖNETİCİLİK BECERİLERİNİN ÖRGÜT İKLİMİNE KATKISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin yöneticilerin yöneticilik becerilerine bağlı olarak örgüt iklimine katkılarına ilişkin algılarının incelenmesi amaç edinilmiştir. Araştırma, ‘İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı’ ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması ile gruplar arası karşılaştırmayı da kapsayan, genel tarama yöntemi kullanılarak yapılmış betimsel bir çalışmadır.

1.1.Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu (örneklemi) ise, yukarıdaki evrenden rastgele yöntemle (random) seçilmiş ilköğretim okulunda fiili olarak görev yapan, 109’u kadın ve 114’ü erkek, toplam 223 öğretmen oluşturmaktadır.

1.2.Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmada ilköğretimin okullarında görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlardaki yöneticilerin becerilerinin örgüt iklimine katkısına ilişkin algılarını araştırmak üzere, Ankara İli Örneği için 2006 yılında yüksek lisans tezi için Ahmet Akar tarafından geliştirilen 30 maddelik bir ölçme aracı kendisinden izin alınarak uygulanmıştır (Akar, 2006). Akar tarafından geliştirilen ölçeğin genel güvenirlik katsayısı .952 olarak bulunmuştur. Ölçeğin İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneğine uygulanması sonucu toplanan veriler, gruplar arası karşılaştırma yapılmadan önce güvenirlik ve geçerliği ve faktör dağılımı açısından yeniden incelenmiştir:

Ölçek;

Ölçek temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin sorulduğu 6 sorudan, ikinci bölümü ise 30 adet 5'li Likert tipi maddeden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden görev yaptıkları kurumlardaki yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkılarını değerlendirerek, kendileri açısından en uygun buldukları seçeneğe göre işaretlemeleri istenmiştir. Seçenekler ve seçeneklere ait puanlar sırasıyla:

- 1=Hiç katılmıyorum
- 2=Çok az katılıyorum
- 3=Biraz katılıyorum
- 4=Oldukça katılıyorum
- 5=Tamamen katılıyorum

Toplam 300 adet anket bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere açıklama yapılarak dağıtılmış, 268 tanesi anket geri toplanmış, bunlardan değerlendirmeye alınamayacak kadar çok yanlış/eksik olan 45 tanesi incelemeler sonrası örneklemden çıkarılmış ve geriye kalan 223 adet anket ile analizlere devam edilmiştir.

İlköğretim okullarında yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkılarını araştırmak üzere Akar (Akar, 2006) tarafından geliştirilen ölçeğin İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneğine uygunluğunu incelemek üzere ölçeğin yapı geçerliği ve faktör yapısını belirlemek amacı ile ölçekten elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur.

30 maddelik ölçek ile toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelemeye tabi tutulur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin ise anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. (Büyüköztürk, 2007: s.126)

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi

| | | |
|--|-----------------------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü | | 0,961 |
| Bartlett Küresellik Testi | Yaklaşık <i>Ki-Kare</i> (X^2) | 5666,567 |
| | Serbestlik Derecesi (sd) | 435 |
| <i>p</i> | | 0,000 |

Verilerin bu analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden *Kaiser Meyer Olkin* (*KMO*) değerleri hesaplanmıştır (Tablo 1.). Yapılan analizlerde *KMO* değeri, $KMO=.961$ ve $p<0,001$ olarak bulunduğundan, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır (Leech, 2005, s.83). Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Barlett küresellik testi ise bize değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını ve $p<,05$ 'ten düşük olması halinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.79-80). Örnekleme $p<,001$ olduğundan, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Faktör analizinde *Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization* teknikleri kullanılmıştır. Bu analizde Eigen değeri (öz değer) 1 olarak tercih edilmiştir.

Eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki toplam varyansın %28,43'ünü, ikincisi %21,13'ünü, üçüncüsü %12,54'ünü ve dördüncüsünün ise toplam varyansın %6,82'sini açıkladığı görülmüştür (Tablo 2.). Açıklanan toplam varyans miktarı ise %69,10 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Ölçeğin Açıklanan Toplam Varyansı

| Mad. | Özdeğer (Initial Eigenvalues) | | | Karesi Alınmış Yük Topamlarının Döndürülmesi | | |
|------|-------------------------------|-------------------|-----------------|--|-------------------|-----------------|
| | Toplam | Varyansın Yüzdesi | Yığılmalı Yüzde | Toplam | Varyansın Yüzdesi | Yığılmalı Yüzde |
| 1 | 16,279 | 54,263 | 54,263 | 8,528 | 28,427 | 28,427 |
| 2 | 2,033 | 6,778 | 61,041 | 6,394 | 21,313 | 49,740 |
| 3 | 1,351 | 4,505 | 65,545 | 3,762 | 12,540 | 62,280 |
| 4 | 1,067 | 3,557 | 69,102 | 2,047 | 6,822 | 69,102 |
| 5 | 0,829 | 2,763 | 71,865 | | | |
| 6 | 0,685 | 2,284 | 74,149 | | | |
| 7 | 0,646 | 2,152 | 76,301 | | | |
| 8 | 0,633 | 2,111 | 78,411 | | | |
| 9 | 0,596 | 1,987 | 80,398 | | | |
| 10 | 0,491 | 1,636 | 82,034 | | | |
| 11 | 0,468 | 1,561 | 83,595 | | | |
| 12 | 0,436 | 1,454 | 85,049 | | | |
| 13 | 0,415 | 1,383 | 86,432 | | | |
| 14 | 0,406 | 1,353 | 87,785 | | | |
| 15 | 0,389 | 1,296 | 89,081 | | | |
| 16 | 0,346 | 1,154 | 90,235 | | | |
| 17 | 0,312 | 1,040 | 91,275 | | | |
| 18 | 0,299 | 0,995 | 92,270 | | | |
| 19 | 0,294 | 0,982 | 93,252 | | | |
| 20 | 0,270 | 0,899 | 94,151 | | | |
| 21 | 0,251 | 0,837 | 94,988 | | | |
| 22 | 0,236 | 0,786 | 95,775 | | | |
| 23 | 0,219 | 0,731 | 96,506 | | | |
| 24 | 0,193 | 0,645 | 97,150 | | | |
| 25 | 0,177 | 0,590 | 97,740 | | | |
| 26 | 0,156 | 0,518 | 98,259 | | | |
| 27 | 0,142 | 0,473 | 98,731 | | | |
| 28 | 0,132 | 0,440 | 99,172 | | | |
| 29 | 0,129 | 0,431 | 99,603 | | | |
| 30 | 0,119 | 0,397 | 100,000 | | | |

Metot: Principal Component Analizi

Tablo 3. Ölçeğe Ait Faktör Yükleri

| Madde | Faktörler | | | |
|-------|-----------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| s27 | 0,751 | | | |
| s30 | 0,741 | | | |
| s24 | 0,734 | | | |
| s22 | 0,728 | | | |
| s25 | 0,720 | | | |
| s21 | 0,706 | | | |
| s26 | 0,696 | | | |
| s28 | 0,688 | | | |
| s20 | 0,675 | | | |
| s19 | 0,669 | | | |
| s29 | 0,661 | | | |
| s23 | 0,619 | | | |
| s17 | 0,610 | | | |
| s16 | 0,538 | | | |
| s18 | 0,535 | | | |
| s4 | 0,337 | | | |
| s9 | | 0,779 | | |
| s8 | | 0,768 | | |
| s7 | | 0,741 | | |
| s10 | | 0,739 | | |
| s11 | | 0,694 | | |
| s12 | | 0,645 | | |
| s6 | | 0,632 | | |
| s5 | | 0,607 | | |
| s3 | | | 0,768 | |
| s2 | | | 0,703 | |
| s1 | | | 0,592 | |
| s14 | | | | 0,780 |
| s13 | | | | 0,755 |
| s15 | | | | 0,748 |

Döndürme Metodu: Varimax with Kaiser Normalization.

Belirlenen bu alt boyutların (Tablo 2.) içinde hangi maddelerin yer aldığı ve faktör yüklerine ilişkin yapılan, döndürülmüş matris analizi sonucu ise yukarıda Tablo 3’de özetlenmiştir. Döndürülmüş faktör matrisi (Rotated Component Matrix) sonucu ölçeğin 30 maddesinin de yük değeri 0,30 üzerinde bulunduğundan, ölçekteki tüm maddelerin sonraki analizlerde kalmasına karar verilmiştir. Matriste orijinal değişken ve onun faktörü arasındaki korelasyonlar bulunur, faktör maddelerinin ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir (Kalaycı, 2006: s.330). Buna göre; ölçeğin birinci boyutunda 16, ikinci boyutunda 8, üçüncü boyutunda 3 ve dördüncü boyutunda da 3 madde yer almaktadır.

Faktör analiz sonrası ölçek ve ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır.

Tablo 4. Ölçek İçin Güvenirlik İstatistikleri

| | |
|----------------|-------|
| Cronbach Alpha | 0,964 |
| N | 30 |

Tablo 5. Ölçek İçin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi

| Maddeler | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|---|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| 1. Yönetici, öğretmenlerin çalışmalarının her aşamasını yakından izler. | 108,250 | 558,729 | 0,704 | 0,963 |
| 2. Yönetici, toplantılarda görüşlerini kabul ettirmede başarılıdır. | 108,180 | 564,697 | 0,596 | 0,964 |
| 3. Yönetici, tüm görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesine önem verir. | 108,010 | 559,058 | 0,663 | 0,963 |
| 4. Yönetici, kendisini görevine ve kurumuna adar. | 108,160 | 553,163 | 0,736 | 0,963 |
| 5. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin sosyal ve kültürel gelişmesine destek verir. | 108,170 | 548,253 | 0,795 | 0,962 |
| 6. Yönetici bir sorunu çözmek için öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunur. | 108,110 | 550,745 | 0,787 | 0,962 |
| 7. Yönetici, öğretmenlere karşı arkadaşça yaklaşımlarda bulunur. | 108,140 | 549,628 | 0,773 | 0,963 |
| 8. Yönetici öğretmenlerin doğru yargıda bulunacakları konusunda, onlara güven duyar. | 108,190 | 550,715 | 0,782 | 0,963 |
| 9. Yönetici, herkesin hatasının olabileceğini kabul eder ve gerektiğinde bu hataları hoş görür. | 108,210 | 551,660 | 0,732 | 0,963 |
| 10. Yönetici, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine değer verir ve bunları dikkate alır. | 108,090 | 548,383 | 0,806 | 0,962 |
| 11. Yönetici, öğretmenler arasında işbirliği kurulması için çaba gösterir. | 108,170 | 549,325 | 0,807 | 0,962 |
| 12. Yönetici, öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir. | 108,480 | 552,485 | 0,709 | 0,963 |
| 13. Yönetici, öğretmenler toplantısını genellikle yapılacak işleri duyurmak amacıyla düzenler. | 108,250 | 578,340 | 0,783 | 0,962 |
| 14. Yönetici, kurallar üzerinde tartışma kabul etmez. | 108,470 | 585,331 | 0,743 | 0,962 |
| 15. Yönetici, okulumuzda sadece ders ve sınıf dağıtımı gibi rutin kararlar verir. | 108,930 | 594,559 | 0,774 | 0,963 |
| 16. Yönetici, öğretmenlerin verimli çalışmalarını için gerekli ortamı hazırlar | 108,170 | 553,346 | 0,757 | 0,963 |
| 17. Yönetici, öğretmenlerin problemlerini çözmede onlara yardımcı olur. | 108,170 | 550,610 | 0,773 | 0,963 |
| 18. Yönetici, öğretmenlere verilen ek görev ve etkinlikleri yazılı olarak belirtir | 107,980 | 562,549 | 0,584 | 0,964 |
| 19. Yönetici, öğretmenlere yardımcı olabilmek için gerektiğinde yetkisini sonuna kadar kullanır. | 107,980 | 550,405 | 0,770 | 0,963 |
| 20. Yönetici, öğretmenlerin yapıcı eleştirilerini dikkate alır ve bunlardan yararlanır. | 108,090 | 546,817 | 0,788 | 0,962 |
| 21. Yönetici, okula öğretmenlerden önce gelme konusunda duyarlılık gösterir. | 107,880 | 557,058 | 0,674 | 0,963 |
| 22. Yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için yöntemler arar ve bunları öğretmenlerle paylaşır. | 108,170 | 553,842 | 0,753 | 0,963 |
| 23. Yönetici, öğretmenlerin başarısızlıklarını değil başarılarını öne çıkarır ve destekler. | 108,110 | 550,433 | 0,804 | 0,962 |
| 24. Yönetici, kişisel bakımına, görünümüne ve sağlığına özen gösterir. | 107,830 | 558,193 | 0,723 | 0,963 |
| 25. Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir. | 107,990 | 551,112 | 0,791 | 0,962 |
| 26. Yönetici, zorluklar karşısında dayanıklıdır ve zorluklardan yılmaz. | 107,960 | 553,089 | 0,821 | 0,962 |
| 27. Yönetici, stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır. | 108,130 | 551,597 | 0,797 | 0,962 |
| 28. Yönetici, öz güvene sahiptir. | 107,930 | 554,541 | 0,771 | 0,963 |
| 29. Yönetici, farklı düşünme yeteneğine sahiptir ve bunu gereken her durumda kullanır. | 108,150 | 552,571 | 0,738 | 0,963 |
| 30. Yönetici, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin farkındadır ve bu gelişmeleri takip eder. | 107,860 | 556,934 | 0,719 | 0,963 |

Tablo 4.'den de görüleceği üzere, 30 maddelik ölçeğin geçerlik katsayısı (*Cronbach's Alpha*) $\alpha=0,964$ olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. "Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü

olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir” (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.89). Ölçekteki 30 madde birlikte kullanıldığında *Cronbach’s Alpha* değeri 0,964’dür. Madde toplam korelasyonları 0,584 ile 0,821 arasında değişmekte olup, çıkarılması durumunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (α değeri, son sütun) yükseltecek bir madde bulunmamaktadır (Tablo 5.). Bu nedenle ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Tablo 6. Faktör 1 İçin Güvenirlik İstatistikleri

| | |
|----------------|-------|
| Cronbach Alpha | 0,961 |
| N | 16 |

Tablo 7. Faktör 1’e İlişkin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi

| Maddeler | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|---|--|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| 4. Yönetici, kendisini görevine ve kurumuna adar. | 57,650 | 186,156 | 0,674 | 0,960 |
| 16. Yönetici, öğretmenlerin verimli çalışmalarını için gerekli ortamı hazırlar | 57,650 | 184,939 | 0,739 | 0,959 |
| 17. Yönetici, öğretmenlerin problemlerini çözmeye onlara yardımcı olur. | 57,660 | 182,721 | 0,777 | 0,958 |
| 18. Yönetici, öğretmenlere verilen ek görev ve etkinlikleri yazılı olarak belirtir | 57,470 | 190,106 | 0,568 | 0,960 |
| 19. Yönetici, öğretmenlere yardımcı olabilmek için gerektiğinde yetkisini sonuna kadar kullanır. | 57,470 | 182,232 | 0,786 | 0,958 |
| 20. Yönetici, öğretmenlerin yapıcı eleştirilerini dikkate alır ve bunlardan yararlanır. | 57,570 | 179,768 | 0,816 | 0,957 |
| 21. Yönetici, okula öğretmenlerden önce gelme konusunda duyarlılık gösterir. | 57,370 | 185,595 | 0,705 | 0,959 |
| 22. Yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için yöntemler arar ve bunları öğretmenlerle paylaşır. | 57,650 | 183,497 | 0,795 | 0,958 |
| 23. Yönetici, öğretmenlerin başarısızlıklarını değil başarılarını öne çıkarır ve destekler. | 57,600 | 182,592 | 0,810 | 0,957 |
| 24. Yönetici, kişisel bakımına, görünümüne ve sağlığına özen gösterir. | 57,320 | 186,490 | 0,751 | 0,959 |
| 25. Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir. | 57,480 | 182,431 | 0,816 | 0,957 |
| 26. Yönetici, zorluklar karşısında dayanıklıdır ve zorluklardan yılmaz. | 57,450 | 183,889 | 0,838 | 0,957 |
| 27. Yönetici, stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır. | 57,610 | 182,436 | 0,832 | 0,957 |
| 28. Yönetici, öz güvene sahiptir. | 57,420 | 184,542 | 0,792 | 0,958 |
| 29. Yönetici, farklı düşünme yeteneğine sahiptir ve bunu gereken her durumda kullanır. | 57,640 | 183,591 | 0,750 | 0,959 |
| 30. Yönetici, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin farkındadır ve bu gelişmeleri takip eder. | 57,350 | 185,317 | 0,761 | 0,958 |

Ölçeğin birinci alt boyutunu Tablo 7.’de yer alan 16 maddeden oluşturmaktadır. Boyutun geçerlik katsayısı (*Cronbach’s Alpha*) $\alpha=0,961$ olarak bulunmuştur (Tablo 6.). Bu değer Faktör 1’in güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablodaki 16 madde birlikte kullanıldığında *Cronbach’s Alpha* değeri 0,961’dir. Madde toplam korelasyonları ise 0,568 ile 0,838 arasında değişmekte olup, çıkarılması durumunda alt boyutun iç tutarlılık katsayısını (α değerini) yükseltecek bir madde bulunmamaktadır.

Faktör 1'in ifadelerinin ortak yönü göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra İşe Dönüklük boyutu denecektir.

Tablo 8. Faktör 2 İçin Güvenirlik İstatistikleri

| | |
|----------------|-------|
| Cronbach Alpha | 0,947 |
| N | 8 |

Tablo 9. Faktör 2'ye İlişkin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi

| Maddeler | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|---|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| 5. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin sosyal ve kültürel gelişmesine destek verir. | 25,690 | 51,252 | 0,798 | 0,940 |
| 6. Yönetici bir sorunu çözmek için öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunur. | 25,620 | 51,777 | 0,808 | 0,940 |
| 7. Yönetici, öğretmenlere karşı arkadaşça yaklaşımlarda bulunur. | 25,650 | 50,849 | 0,829 | 0,938 |
| 8. Yönetici öğretmenlerin doğru yargıda bulunacakları konusunda, onlara güven duyar. | 25,700 | 51,101 | 0,846 | 0,937 |
| 9. Yönetici, herkesin hatasının olabileceğini kabul eder ve gerektiğinde bu hataları hoş görür. | 25,720 | 51,321 | 0,793 | 0,941 |
| 10. Yönetici, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine değer verir ve bunları dikkate alır. | 25,610 | 50,744 | 0,848 | 0,937 |
| 11. Yönetici, öğretmenler arasında işbirliği kurulması için çaba gösterir. | 25,690 | 51,442 | 0,822 | 0,939 |
| 12. Yönetici, öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir. | 26,000 | 52,518 | 0,706 | 0,946 |

Ölçeğin ikinci alt boyutunu Tablo 9.'da yer alan 8 madde oluşturmaktadır. Boyutun geçerlik katsayısı (*Cronbach's Alpha*) $\alpha=0,947$ olarak bulunmuştur (Tablo 8.). Bu değer Faktör 2'inin güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablodaki 8 madde birlikte kullanıldığında *Cronbach's Alpha* değeri 0,947'dir. Madde toplam korelasyonları ise 0,706 ile 0,848 arasında değişmekte olup, çıkarılması durumunda alt boyutun iç tutarlılık katsayısını (α değerini) yükseltecek bir madde bulunmamaktadır. Faktör 2'in ifadelerinin ortak yönü göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra Anlayış Gösterme boyutu denecektir.

Tablo 10. Faktör 3 İçin Güvenirlik İstatistikleri

| | |
|----------------|-------|
| Cronbach Alpha | 0,902 |
| N | 3 |

Tablo 11. Faktör 3' İlişkin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi

| Maddeler | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|--|--|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1. Yönetici, öğretmenlerin çalışmalarının her aşamasını yakından izler. | 7,550 | 3,663 | 0,620 | 0,753 |
| 2. Yönetici, toplantılarda görüşlerini kabul ettirmede başarılıdır. | 7,480 | 3,602 | 0,668 | 0,704 |
| 3. Yönetici, tüm görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesine önem verir. | 7,310 | 3,404 | 0,649 | 0,724 |

Ölçeğin üçüncü alt boyutunu Tablo 11.'de yer alan 3 madde oluşturmaktadır. Boyutun geçerlik katsayısı (*Cronbach's Alpha*) $\alpha=0,902$ olarak bulunmuştur (Tablo 10.). Bu değer Faktör 3'ün güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablodaki 3 madde birlikte kullanıldığında *Cronbach's Alpha* değeri 0,902'dir. Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha sütununa dikkat edildiğinde, silinecek herhangi bir maddenin boyutun güvenilirlik katsayısını oldukça düşüreceği görülmektedir. Bu nedenle faktörden çıkarılacak bir madde yoktur. Madde toplam korelasyonları ise 0,620 ile 0,668 arasında değişmektedir. Faktör 3'ün ifadelerinin ortak yönü göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra Yakından Kontrol boyutu denecektir.

Son olarak ölçeğin dördüncü faktörüne ilişkin madde analizi aşağıdaki tablolarda incelenmiştir.

Tablo 12. Faktör 4 İçin Güvenirlik İstatistikleri

| | |
|----------------|-------|
| Cronbach Alpha | 0,886 |
| N | 3 |

Tablo 13. Faktör 4'e İlişkin Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi

| Maddeler | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|--|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| 13. Yönetici, öğretmenler toplantısını genellikle yapılacak işleri duyurmak amacıyla düzenler. | 6,340 | 4,991 | 0,460 | 0,605 |
| 14. Yönetici, kurallar üzerinde tartışma kabul etmez. | 6,560 | 4,437 | 0,546 | 0,494 |
| 15. Yönetici, okulumuzda sadece ders ve sınıf dağıtımı gibi rutin kararlar verir. | 7,030 | 3,882 | 0,459 | 0,626 |

Ölçeğin son alt boyutunu Tablo 13.'de yer alan 3 madde oluşturmaktadır. Boyutun geçerlik katsayısı (*Cronbach's Alpha*) $\alpha=0,886$ olarak bulunmuştur (Tablo 12.). Bu değer Faktör 4'ün güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablodaki 3 madde birlikte kullanıldığında *Cronbach's Alpha* değeri 0,886'dır. Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha sütununa dikkat edildiğinde, silinecek herhangi bir maddenin boyutun güvenilirlik katsayısını oldukça düşüreceği görülmektedir. Bu nedenle faktörden çıkarılacak bir madde yoktur. Madde toplam korelasyonları ise 0,460 ile 0,546 arasında değişmektedir. Faktör 4'ün ifadelerinin ortak yönü göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra Yüksekten Bakma boyutu denecektir.

Tablo 14. Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyonu (N=223)

| Boyutlar | | İşe Dön. | Anlayış Göst. | Yakından Kont. | Yüksekten Bak. | Ölçek |
|------------------|----------|----------|---------------|----------------|----------------|--------|
| İşe Dönüklük | <i>r</i> | 1 | ,850** | ,734** | 0,088 | ,969** |
| | <i>p</i> | | 0,000 | 0,000 | 0,192 | 0,000 |
| Anlayış Gösterme | <i>r</i> | | 1 | ,715** | 0,091 | ,928** |
| | <i>p</i> | | | 0,000 | 0,177 | 0,000 |
| Yakından Kontrol | <i>r</i> | | | 1 | ,153* | ,803** |
| | <i>p</i> | | | | 0,023 | 0,000 |
| Yüksekten Bakma | <i>r</i> | | | | 1 | ,219** |
| | <i>p</i> | | | | | 0,001 |
| Ölçek | <i>r</i> | | | | | 1 |
| | <i>p</i> | | | | | |

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı

Faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonrası elde edilen dört alt boyut ile ölçeğin bütünü arasındaki ilişkilere yukarıda, Tablo 14.'de bakılmıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik yapılan *Pearson Çarpım Moment Korelasyon* analizine göre;

İşe Dönüklük boyutunun, Yüksekten Bakma boyutu hariç diğer tüm alt boyutlar ve ölçeğin kendisi ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. İşe Dönüklük boyutu ile Yüksekten Bakma boyutu arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır ($r=,088$ ve $p>0,05$).

Anlayış Gösterme boyutunun, İşe Dönüklük, Yakından Kontrol ve Ölçek ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkide olduğu ancak, Yüksekten Bakma boyutu ile arasında ise herhangi anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yakından Kontrol boyutunun diğer üç alt boyut ve ölçekle pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır.

Yüksekten Bakma boyutunun ise sadece Yakından Kontrol ve Ölçek ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Özetle; Akar tarafından Ankara örneği için geliştirilen ölçeğin İstanbul örneği için de kullanılabileceği, ölçeğin 30 maddesinin, örgüt ikliminde yönetici davranışları için 4 alt boyut altında incelenebileceği anlaşılmıştır.

1.3. Veri Analiz Yöntemi

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri ile öğretmenlerin demografik verilerine bağlı olarak ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarını algılamalarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır.

Anket ile elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Analizler Sırasıyla:

- Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini özetlemek bakımından; *cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki süre, öğrenim durumu* ve *okuldaki görev* değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin kişisel özelliklerine bakılmaksızın, ölçeğin maddelerine ilişkin algılamalarının düzeyini göstermek üzere verdikleri ortalama puan (\bar{X}) ve standart sapmalar (ss) hesaplanmıştır.
- Analizler yapılırken öncelikle örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ölçeğin ifadelerine göre normallik dağılımları incelenmiş, istatistikî analizlere bundan sonra devam edilmiştir. Normallik dağılımını test etmek üzere *Kolmogorov-Smirnov testi* ve bundan sonra homojenliği test etmek üzere *Levene's testi* yapılmıştır.
- Öğretmenlerin, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, *cinsiyet* ve *okuldaki görev* bağımsız değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere, normallik varsayımı sağlandığından *bağımsız gruplar t testi* uygulanmıştır.

- Öğretmenlerin, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, *yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki süre ve öğrenim durumu* değişkenleri bakımından, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere, normallik varsayımı sağlandığından *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc Scheffe* testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolştırılmış ve gerekli açıklamalar ile sırasına göre verilmiştir.

2. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda okullardan toplanan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına kısa açıklamaları ile birlikte yer verilmiştir. Daha sonra ise anket ile elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırasına göre istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

2.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan 223 öğretmene ait demografik verilerin (*cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki süre, öğrenim durumu ve okuldaki görev*) frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

| Cinsiyet | <i>f</i> | % | <i>Geç.%</i> | <i>Yığıl.%</i> |
|-----------------|-----------------|----------|---------------------|-----------------------|
| Kadın | 109 | 48,9 | 48,9 | 48,9 |
| Erkek | 114 | 51,1 | 51,1 | 100,0 |
| Toplam | 223 | 100,0 | 100,0 | |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bakımından dağılımları yaklaşık olarak yarı yarıya olup, kadınlar örneklemin %48,9'unu, erkekler ise %51,1'ini oluşturmaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin yaşına ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

| Yaş | <i>f</i> | % | <i>Geç.%</i> | <i>Yığıl.%</i> |
|------------------|-----------------|----------|---------------------|-----------------------|
| 30 Yaş veya altı | 44 | 19,7 | 19,7 | 19,7 |
| 31-40 | 78 | 35,0 | 35,0 | 54,7 |
| 41-50 | 69 | 30,9 | 30,9 | 85,7 |
| 51 Yaş veya üstü | 32 | 14,3 | 14,3 | 100,0 |
| Toplam | 223 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 16.'den de görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %19,7'si 30 yaş veya altı, %35,0'i 31-40 yaş, %30,9'u 41-50 yaş ve %14,3'ü ise 51 yaş veya üstündedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

| Mesleki Kıdem | <i>f</i> | % | <i>Geç.%</i> | <i>Yığıl.%</i> |
|----------------------|-----------------|----------|---------------------|-----------------------|
| 1-5 Yıl | 28 | 12,6 | 12,6 | 12,6 |
| 6-10 Yıl | 58 | 26,0 | 26,0 | 38,6 |
| 11-15 Yıl | 42 | 18,8 | 18,8 | 57,4 |
| 16-20 Yıl | 22 | 9,9 | 9,9 | 67,3 |
| 21 Yıl ve üstü | 73 | 32,7 | 32,7 | 100,0 |
| Toplam | 223 | 100,0 | 100,0 | |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına baktığımızda, en büyük grubun %32,7 ile meslekte 21 yıl veya üstü bir süredir hizmet verenler, en küçük grubu ise %9,9 ile meslekte 16-20 yıl arasında hizmet verenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

| Okuldaki Çalışma Süresi | <i>f</i> | % | <i>Geç. %</i> | <i>Yığı. %</i> |
|--------------------------------|-----------------|----------|----------------------|-----------------------|
| 1 Yıl | 36 | 16,1 | 16,1 | 16,1 |
| 2 Yıl | 34 | 15,2 | 15,2 | 31,4 |
| 3 Yıl | 40 | 17,9 | 17,9 | 49,3 |
| 4 Yıl veya üstü | 113 | 50,7 | 50,7 | 100,0 |
| Toplam | 223 | 100,0 | 100,0 | |

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri yukarıda, Tablo 18. de verilmiştir. Görüldüğü gibi en büyük grubu okullarında 4’ yıl veya üstü bir süredir çalışanlar oluşturmaktadır. Diğer grupların dağılımları ise birbirine yakın olmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

| Öğrenim Durumu | <i>f</i> | % | <i>Geç. %</i> | <i>Yığı. %</i> |
|-----------------------|-----------------|----------|----------------------|-----------------------|
| Ön Lisans | 56 | 25,1 | 25,1 | 25,1 |
| Lisans | 122 | 54,7 | 54,7 | 79,8 |
| Yüksek Lisans | 45 | 20,2 | 20,2 | 100,0 |
| Toplam | 223 | 100,0 | 100,0 | |

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumlarını incelediğimizde en büyük grubun %54,7 ile lisans mezunu olanlardan meydana geldiği, %25,1’inin ön lisans ve %20,2’sinin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin okuldaki görevlerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

| Okul Türü | <i>f</i> | % | <i>Geç. %</i> | <i>Yığı. %</i> |
|------------------|-----------------|----------|----------------------|-----------------------|
| Sınıf Öğretmeni | 157 | 70,4 | 70,4 | 70,4 |
| Branş Öğretmeni | 66 | 29,6 | 29,6 | 100,0 |
| Toplam | 223 | 100,0 | 100,0 | |

Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki görevlerine ilişkin dağılımlara baktığımızda, %70,4’ünün sınıf öğretmeni, kalan %29,6’sının ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

2.2. Ölçeğin Maddeleri ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarına Öğretmenlerin Algularına Bağlı Olarak Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde, örneklemini oluşturan 223 öğretmenin ölçeğin örgüt ikliminde yönetici davranışlarına ait dört alt boyutu algılama düzeyleri için verdikleri puan ortalamalarının, demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Bölümün başında, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri dikkate alınmadan, ölçeğin 30 maddesi için verdikleri ortalama puan ve standart sapmalar incelenmiş, daha sonra ise kişisel özelliklere ilişkin uygun istatistikî analizlere geçilmiştir. Analizler yapılırken öncelikle örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ölçeğin ifadelerine göre normallik dağılımları incelenmiş, istatistikî analizlere bundan sonra devam edilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin ölçeğin ifadelerini algılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar (\bar{X}) ve standart sapma değerleri (ss) (N=223)

| Maddeler | \bar{X} | SS |
|---|-----------|------|
| 1. Yönetici, öğretmenlerin çalışmalarının her aşamasını yakından izler. | 3,62 | 1,05 |
| 2. Yönetici, toplantılarda görüşlerini kabul ettirmede başarılıdır. | 3,69 | 1,03 |
| 3. Yönetici, tüm görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesine önem verir. | 3,86 | 1,11 |
| 4. Yönetici, kendisini görevine ve kurumuna adar. | 3,71 | 1,17 |
| 5. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin sosyal ve kültürel gelişmesine destek verir. | 3,70 | 1,21 |
| 6. Yönetici bir sorunu çözmek için öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunur. | 3,76 | 1,16 |
| 7. Yönetici, öğretmenlere karşı arkadaşça yaklaşımlarda bulunur. | 3,73 | 1,21 |
| 8. Yönetici öğretmenlerin doğru yargıda bulunacakları konusunda, onlara güven duyar. | 3,68 | 1,17 |
| 9. Yönetici, herkesin hatasının olabileceğini kabul eder ve gerektiğinde bu hataları hoş görür. | 3,66 | 1,22 |
| 10. Yönetici, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine değer verir ve bunları dikkate alır. | 3,78 | 1,20 |
| 11. Yönetici, öğretmenler arasında işbirliği kurulması için çaba gösterir. | 3,70 | 1,17 |
| 12. Yönetici, öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir. | 3,39 | 1,23 |
| 13. Yönetici, öğretmenler toplantısını genellikle yapılacak işleri duyurmak amacıyla düzenler. | 3,62 | 1,12 |
| 14. Yönetici, kurallar üzerinde tartışma kabul etmez. | 3,40 | 1,19 |
| 15. Yönetici, okulumuzda sadece ders ve sınıf dağıtımı gibi rutin kararlar verir. | 2,94 | 1,44 |
| 16. Yönetici, öğretmenlerin verimli çalışmalarını için gerekli ortamı hazırlar | 3,70 | 1,13 |
| 17. Yönetici, öğretmenlerin problemlerini çözmede onlara yardımcı olur. | 3,70 | 1,18 |
| 18. Yönetici, öğretmenlere verilen ek görev ve etkinlikleri yazılı olarak belirtir | 3,89 | 1,12 |
| 19. Yönetici, öğretmenlere yardımcı olabilmek için gerektiğinde yetkisini sonuna kadar kullanır. | 3,89 | 1,19 |
| 20. Yönetici, öğretmenlerin yapıcı eleştirilerini dikkate alır ve bunlardan yararlanır. | 3,78 | 1,26 |
| 21. Yönetici, okula öğretmenlerden önce gelme konusunda duyarlılık gösterir. | 3,99 | 1,15 |
| 22. Yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için yöntemler arar ve bunları öğretmenlerle paylaşır. | 3,70 | 1,12 |
| 23. Yönetici, öğretmenlerin başarısızlıklarını değil başarılarını öne çıkarır ve destekler. | 3,76 | 1,15 |
| 24. Yönetici, kişisel bakımına, görünümüne ve sağlığına özen gösterir. | 4,04 | 1,04 |
| 25. Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir. | 3,88 | 1,15 |
| 26. Yönetici, zorluklar karşısında dayanıklıdır ve zorluklardan yılmaz. | 3,91 | 1,06 |
| 27. Yönetici, stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır. | 3,74 | 1,12 |
| 28. Yönetici, öz güvene sahiptir. | 3,94 | 1,08 |
| 29. Yönetici, farklı düşünme yeteneğine sahiptir ve bunu gereken her durumda kullanır. | 3,72 | 1,18 |
| 30. Yönetici, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin farkındadır ve bu gelişmeleri takip eder. | 4,01 | 1,08 |

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

1,00 – 1,80 : Hiç katılmıyorum

1,81 – 2,60 : Çok az katılıyorum

2,61 – 3,40 : Biraz katılıyorum

3,41 – 4,20 : Oldukça katılıyorum

4,21 – 5,00 : Tamamen katılıyorum

Tablo 21.'de öğretmenlerin ölçeğin maddelerine algılamalarına göre verdikleri puanların ortalama değerleri ile standart sapmaları görülmektedir. Öğretmenlerce en yüksek ortalama puan verilen ifadenin $\bar{X}=4,04$ ile "24. Yönetici, kişisel bakımına, görünümüne ve sağlığına özen gösterir", olduğu görülmektedir. En düşük ortalama puanın

ise $\bar{X} = 2,94$ ile “14. Yönetici, kurallar üzerinde tartışma kabul etmez” maddesi için, biraz katılıyorum düzeyinde, verildiğini görüyoruz.

2.2.1. Öğretmenlerin Örgüt İkliminde Yönetici Davranışları Alt Boyutlarından İşe Dönüklük Boyutunu Algılama Düzeylerine İlişkin Analizler

Tablo 22. Öğretmenlerin, ölçeğin İşe Dönüklük boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|--------------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| İşe Dönüklük | Kadın | 109 | 4,03 | 0,80 | 0,08 | 221 | 3,27 | 0,001* |
| | Erkek | 114 | 3,65 | 0,96 | 0,09 | | | |

* $p < .05$

İşe Dönüklük boyutu bakımından öğretmenlerin cinsiyetinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($t=3,27$ ve $p=0,001$). Ortalama puanları incelediğimizde kadın öğretmenlerin bu boyutu yöneticileri açısından, erkeklere göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,03$; $\bar{X}_{Erkek}=3,65$). Buna göre; kadınların yöneticilerini erkeklere göre daha çok işe dönük algıladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 23. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Madde | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|-------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Md4 | Kadın | 109 | 3,88 | 1,11 | 0,11 | 221 | 2,17 | 0,031* |
| | Erkek | 114 | 3,54 | 1,20 | 0,11 | | | |
| Md16 | Kadın | 109 | 3,91 | 1,08 | 0,10 | 221 | 2,67 | 0,008* |
| | Erkek | 114 | 3,51 | 1,15 | 0,11 | | | |
| Md17 | Kadın | 109 | 3,90 | 1,10 | 0,11 | 221 | 2,49 | 0,013* |
| | Erkek | 114 | 3,51 | 1,24 | 0,12 | | | |
| Md18 | Kadın | 109 | 4,03 | 1,07 | 0,10 | 221 | 1,82 | 0,069 |
| | Erkek | 114 | 3,75 | 1,16 | 0,11 | | | |
| Md19 | Kadın | 109 | 4,15 | 1,05 | 0,10 | 221 | 3,23 | 0,001* |
| | Erkek | 114 | 3,64 | 1,27 | 0,12 | | | |
| Md20 | Kadın | 109 | 4,01 | 1,12 | 0,11 | 221 | 2,63 | 0,009* |
| | Erkek | 114 | 3,57 | 1,36 | 0,13 | | | |
| Md21 | Kadın | 109 | 4,06 | 1,08 | 0,10 | 221 | 0,87 | 0,385 |
| | Erkek | 114 | 3,92 | 1,21 | 0,11 | | | |
| Md22 | Kadın | 109 | 3,93 | 1,03 | 0,10 | 221 | 2,94 | 0,004* |
| | Erkek | 114 | 3,49 | 1,17 | 0,11 | | | |
| Md23 | Kadın | 109 | 3,94 | 1,09 | 0,10 | 221 | 2,41 | 0,017* |
| | Erkek | 114 | 3,58 | 1,17 | 0,11 | | | |
| Md24 | Kadın | 109 | 4,23 | 0,88 | 0,08 | 221 | 2,75 | 0,007* |
| | Erkek | 114 | 3,85 | 1,15 | 0,11 | | | |
| Md25 | Kadın | 109 | 4,08 | 1,08 | 0,10 | 221 | 2,57 | 0,011* |
| | Erkek | 114 | 3,69 | 1,18 | 0,11 | | | |
| Md26 | Kadın | 109 | 4,13 | 0,93 | 0,09 | 221 | 3,14 | 0,002* |
| | Erkek | 114 | 3,69 | 1,12 | 0,11 | | | |
| Md27 | Kadın | 109 | 4,02 | 1,04 | 0,10 | 221 | 3,66 | 0,000* |
| | Erkek | 114 | 3,48 | 1,15 | 0,11 | | | |
| Md28 | Kadın | 109 | 4,20 | 0,97 | 0,09 | 221 | 3,68 | 0,000* |
| | Erkek | 114 | 3,68 | 1,12 | 0,11 | | | |
| Md29 | Kadın | 109 | 3,91 | 1,09 | 0,10 | 221 | 2,39 | 0,018* |
| | Erkek | 114 | 3,54 | 1,24 | 0,12 | | | |
| Md30 | Kadın | 109 | 4,16 | 0,96 | 0,09 | 221 | 1,93 | 0,055 |
| | Erkek | 114 | 3,88 | 1,18 | 0,11 | | | |

* $p < .05$

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların İşe Dönüklük boyutu maddelerini algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 23.'de özetlenmiştir. İşe Dönüklük boyutunun 13 maddesi için cinsiyetin bir farklılaşma nedeni olduğu, kadın ve erkek öğretmenlerin bu maddeleri istatistiksel olarak farklı algıladıkları bulunmuştur. Buna göre;

'Yönetici, kendisini görevine ve kurumuna adan' (madde 4) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,17$ ve $p=0,031$). Ortalama puanlara incelendiğinde, kadın öğretmenlerin yöneticilerinin kendilerini görev ve kurumuna adadıklarını erkeklere göre daha çok düşünmektedirler ($\bar{X}_{Kadın}=3,88$; $\bar{X}_{Erkek}=3,54$).

‘Yönetici, öğretmenlerin verimli çalışmalarını için gerekli ortamı hazırlar’ (madde 16) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,67$ ve $p=0,008$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini bu ifadeye ilişkin olarak, erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,91$; $\bar{X}_{Erkek}=3,51$).

‘Yönetici, öğretmenlerin problemlerini çözmeye onlara yardımcı olur’ (madde 17) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,49$ ve $p=0,013$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini bu ifadeye ilişkin olarak, erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,90$; $\bar{X}_{Erkek}=3,51$).

‘Yönetici, öğretmenlere yardımcı olabilmek için gerektiğinde yetkisini sonuna kadar kullanır’ (madde 19) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=3,23$ ve $p=0,001$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini bu ifadeye ilişkin olarak, erkek öğretmenlere göre oldukça daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,15$; $\bar{X}_{Erkek}=3,64$).

‘Yönetici, öğretmenlerin yapıcı eleştirilerini dikkate alır ve bunlardan yararlanır’ (madde 20) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,63$ ve $p=0,009$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini bu ifadeye ilişkin olarak, erkek öğretmenlere göre çok daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,01$; $\bar{X}_{Erkek}=3,57$).

‘Yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için yöntemler arar ve bunları öğretmenlerle paylaşır’ (madde 22) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,94$ ve $p=0,004$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini bu ifadeye ilişkin olarak, erkek öğretmenlere göre çok daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,93$; $\bar{X}_{Erkek}=3,49$).

‘Yönetici, öğretmenlerin başarısızlıklarını değil başarılarını öne çıkarır ve destekler’ (madde 23) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,41$ ve $p=0,017$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin

yöneticilerini bu ifadeye ilişkin olarak, erkek öğretmenlere göre çok daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,94$; $\bar{X}_{Erkek}=3,58$).

‘Yönetici, kişisel bakımına, görünümüne ve sağlığına özen gösterir’ (madde 24) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,75$ ve $p=0,007$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticileri bakımından bu ifadeye, erkek öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,23$; $\bar{X}_{Erkek}=3,85$).

‘Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir’ (madde 25) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,57$ ve $p=0,011$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticileri açısından bu ifadeye, erkek öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,08$; $\bar{X}_{Erkek}=3,69$).

‘Yönetici, zorluklar karşısında dayanıklıdır ve zorluklardan yılmaz’ (madde 26) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=3,14$ ve $p=0,002$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticileri açısından bu ifadeye, erkek öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,13$; $\bar{X}_{Erkek}=3,69$).

‘Yönetici, stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır’ (madde 27) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=3,66$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticileri açısından bu ifadeye, erkek öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,02$; $\bar{X}_{Erkek}=3,48$).

‘Yönetici, öz güvene sahiptir’ (madde 28) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=3,68$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticileri açısından bu ifadeye, erkek öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,20$; $\bar{X}_{Erkek}=3,68$).

‘Yönetici, farklı düşünme yeteneğine sahiptir ve bunu gereken her durumda kullanır.’ (madde 29) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,39$ ve $p=0,018$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin

yöneticileri açısından bu ifadeye, erkek öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,91$; $\bar{X}_{Erkek}=3,54$).

Genel olarak, öğretmenlerin cinsiyetlerinin onların ölçeğin İşe Dönüklük boyutu ve maddelerini algılamalarında önemli bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Farklılaşmanın görüldüğü tüm maddelerde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puanlarla değerlendirmeler yaptığı görülmektedir. Bir genelleme yapılacak olursa, kadın öğretmenler yöneticilerini İşe Dönüklük bakımından erkek öğretmenlere göre daha olumlu ve yeterli algılamaktadırlar.

Tablo 24. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | ANOVA | | | | |
|--------------|------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Yaş | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| İşe Dönüklük | 30 veya altı (1) | 44 | 3,56 | 1,00 | 0,15 | 2,96 | 0,033* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,79 | 0,92 | 0,10 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,92 | 0,79 | 0,10 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,14 | 0,88 | 0,16 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 24.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin post-hoc Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Yaş | (J) Yaş | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|--------------|--------------|------------|----------------------|-------|
| İşe Dönüklük | 30 veya altı | 31-40 | -0,225 | 0,618 |
| | | 41-50 | -0,360 | 0,226 |
| | | 51 ve üstü | -0,683* | 0,045 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası (Tablo 24.), öğretmenlerin yaşlarının, onların İşe Dönüklük boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,96$ ve $p=0,033$). Öğretmenlerin hangi yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 25.), 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında İşe Dönüklük boyutunu algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında da en büyük farkın bu iki grup arasında olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,56$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,14$). Buna göre; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin yöneticilerini 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok işe dönük buldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 26. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|----------|------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Yaş | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md4 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,59 | 1,26 | 0,19 | 1,91 | 0,128 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,82 | 1,17 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,51 | 1,12 | 0,14 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,03 | 1,06 | 0,19 | | |
| Md16 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,48 | 1,29 | 0,19 | 2,33 | 0,076 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,56 | 1,11 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,86 | 1,03 | 0,12 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,03 | 1,09 | 0,19 | | |
| Md17 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,48 | 1,41 | 0,21 | 2,23 | 0,085 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,59 | 1,16 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,77 | 1,06 | 0,13 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,13 | 1,10 | 0,19 | | |
| Md18 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,70 | 1,23 | 0,19 | 0,50 | 0,680 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,91 | 1,15 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,96 | 1,04 | 0,13 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 3,94 | 1,11 | 0,20 | | |
| Md19 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,66 | 1,26 | 0,19 | 0,84 | 0,472 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,88 | 1,16 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,96 | 1,19 | 0,14 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,06 | 1,19 | 0,21 | | |
| Md20 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,32 | 1,27 | 0,19 | 3,24 | 0,023* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,77 | 1,22 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,94 | 1,21 | 0,15 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,13 | 1,34 | 0,24 | | |
| Md21 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,73 | 1,37 | 0,21 | 2,45 | 0,064 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,85 | 1,20 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 4,19 | 0,88 | 0,11 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,25 | 1,14 | 0,20 | | |
| Md22 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,41 | 1,34 | 0,20 | 2,54 | 0,058 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,64 | 1,08 | 0,12 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,78 | 1,06 | 0,13 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,09 | 0,96 | 0,17 | | |
| Md23 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,48 | 1,17 | 0,18 | 2,79 | 0,041* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,64 | 1,16 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,88 | 1,08 | 0,13 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,16 | 1,11 | 0,20 | | |
| Md24 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,77 | 1,18 | 0,18 | 2,41 | 0,068 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,95 | 1,08 | 0,12 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 4,16 | 0,89 | 0,11 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,34 | 1,00 | 0,18 | | |
| Md25 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,48 | 1,21 | 0,18 | 3,82 | 0,011* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,86 | 1,15 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,96 | 1,10 | 0,13 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,34 | 0,97 | 0,17 | | |
| Md26 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,64 | 1,26 | 0,19 | 3,15 | 0,026* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,78 | 1,08 | 0,12 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 4,04 | 0,87 | 0,10 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,28 | 0,96 | 0,17 | | |
| Md27 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,41 | 1,25 | 0,19 | 2,69 | 0,048* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,72 | 1,13 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,81 | 1,03 | 0,12 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,13 | 1,04 | 0,18 | | |
| Md28 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,73 | 1,23 | 0,19 | 1,22 | 0,302 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,88 | 1,07 | 0,12 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 4,03 | 0,99 | 0,12 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,16 | 1,08 | 0,19 | | |
| Md29 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,48 | 1,23 | 0,19 | 1,25 | 0,293 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,71 | 1,22 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,75 | 1,14 | 0,14 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,00 | 1,08 | 0,19 | | |
| Md30 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,64 | 1,28 | 0,19 | 2,68 | 0,048* |
| | 31-40 (2) | 78 | 4,01 | 1,08 | 0,12 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 4,14 | 0,97 | 0,12 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,25 | 0,95 | 0,17 | | |

**p*<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddelerinin puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 26.'da özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin post-hoc Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Yaş | (J) Yaş | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|----------|------------|------------|----------------------|-------|
| Md20 | 30 ve altı | 31-40 | -0,451 | 0,298 |
| | | 41-50 | -0,624 | 0,083 |
| | | 51 ve üstü | -0,807* | 0,043 |
| Md23 | 30 ve altı | 31-40 | -0,164 | 0,899 |
| | | 41-50 | -0,407 | 0,327 |
| | | 51 ve üstü | -0,679* | 0,046 |
| Md25 | 30 ve altı | 31-40 | -0,382 | 0,358 |
| | | 41-50 | -0,479 | 0,184 |
| | | 51 ve üstü | -0,866* | 0,013 |
| Md26 | 30 ve altı | 31-40 | -0,146 | 0,907 |
| | | 41-50 | -0,407 | 0,252 |
| | | 51 ve üstü | -0,645* | 0,041 |
| | 31-40 | 30 ve altı | 0,146 | 0,907 |
| | | 41-50 | -0,261 | 0,511 |
| | | 51 ve üstü | -0,636* | 0,049 |
| Md27 | 30 ve altı | 31-40 | -0,309 | 0,538 |
| | | 41-50 | -0,403 | 0,320 |
| | | 51 ve üstü | -0,716* | 0,046 |
| Md30 | 30 ve altı | 31-40 | -0,376 | 0,327 |
| | | 41-50 | -0,509 | 0,113 |
| | | 51 ve üstü | -0,714* | 0,047 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak İşe Dönüklük boyutu maddelerini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülen madde sayısı 6 tanedir. Tablo 27.'de yer alan Scheffe testi bu maddeler ilişkin olup, farklılaşmaya ilişkin açıklamaları aşağıda yapılmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak '*Yönetici, öğretmenlerin yapıcı eleştirilerini dikkate alır ve bunlardan yararlanır*' (madde 20) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,24$ ve $p=0,023$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü

yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,32$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,13$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘*Yönetici, öğretmenlerin başarısızlıklarını değil başarılarını öne çıkarır ve destekler*’ (madde 23) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,79$ ve $p=0,041$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,48$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,16$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘*Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir*’ (madde 25) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,82$ ve $p=0,011$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,48$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,34$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘*Yönetici, zorluklar karşısında dayanıklıdır ve zorluklardan yılmaz*’ (madde 26) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,15$ ve $p=0,026$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ve 31-40 yaş ile 51 veya üstü yaş grupları ile arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı ile 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,64$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,78$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,28$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘*Yönetici, stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır*’ (madde 27) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,69$ ve $p=0,048$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu

ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,41$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,13$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘Yönetici, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin farkındadır ve bu gelişmeleri takip eder’ (madde 30) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,68$ ve $p=0,048$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,64$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,25$).

Öğretmenlerin yaş gruplarına bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, İşe Dönüklük bakımından değerlendirmelerinde genel olarak genç öğretmenlerle (30 yaş veya altı) daha büyük öğretmenler (51 yaş veya üstü) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. 51 yaş veya üstü grubunda olan öğretmenlerin yöneticileri örgüt iklimine katkıları hakkında algılarının daha olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bunun bir nedeni okullarda yöneticilik yapanların da genel olarak ileri yaşta olmaları ve/veya 51 yaş üstü öğretmenlerin de kendilerini bu yöneticilere daha yakın hissetmeleri olabilir.

Tablo 28. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | ANOVA | | | | |
|--------------|---------------|----|-----------|------|------|------|--------|
| | Kıdem | n | \bar{X} | ss | sh | F | p |
| İşe Dönüklük | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,82 | 0,93 | 0,18 | 4,86 | 0,001* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,42 | 1,02 | 0,13 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,02 | 0,75 | 0,12 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,86 | 0,77 | 0,17 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,05 | 0,81 | 0,10 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı alt boyutlarından İşe Dönüklük boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo

28.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Kıdem | (J) Kıdem | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|--------------|-----------|------------------|----------------------|-------|
| İşe Dönüklük | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,395 | 0,429 |
| | | 11-15 Yıl | -,600(*) | 0,024 |
| | | 16-20 Yıl | -0,441 | 0,399 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,631(*) | 0,003 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası (Tablo 28.), öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların İşe Dönüklük boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,86$ ve $p=0,001$). Öğretmenlerin hangi meslek kıdemi grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 29.), 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 11-15 ve 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında İşe Dönüklük boyutunu algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin diğer iki gruptaki öğretmenlere göre yöneticilerini daha az işe dönük olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,42$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=4,02$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,05$).

Tablo 30. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|----------|---------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Kıdem | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md4 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,86 | 1,27 | 0,24 | 2,46 | 0,047* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,36 | 1,32 | 0,17 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,90 | 1,06 | 0,16 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,45 | 1,06 | 0,23 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,89 | 1,04 | 0,12 | | |
| Md16 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,64 | 1,19 | 0,23 | 2,82 | 0,026* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,33 | 1,22 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,88 | 1,06 | 0,16 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,64 | 1,05 | 0,22 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,95 | 1,04 | 0,12 | | |
| Md17 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,75 | 1,43 | 0,27 | 2,35 | 0,056 |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,34 | 1,25 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,69 | 1,05 | 0,16 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,68 | 1,04 | 0,22 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,97 | 1,09 | 0,13 | | |
| Md18 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,89 | 1,13 | 0,21 | 2,70 | 0,031* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,50 | 1,22 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,17 | 1,03 | 0,16 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 4,05 | 1,21 | 0,26 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,99 | 1,01 | 0,12 | | |
| Md19 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,86 | 1,27 | 0,24 | 1,83 | 0,125 |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,55 | 1,22 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,12 | 1,11 | 0,17 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,91 | 1,23 | 0,26 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,03 | 1,15 | 0,14 | | |
| Md20 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,61 | 1,23 | 0,23 | 4,36 | 0,002* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,26 | 1,26 | 0,17 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,02 | 1,12 | 0,17 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 4,09 | 1,23 | 0,26 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,04 | 1,25 | 0,15 | | |
| Md21 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 4,00 | 1,09 | 0,21 | 2,70 | 0,032* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,62 | 1,35 | 0,18 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,00 | 1,13 | 0,17 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,95 | 1,13 | 0,24 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,27 | 0,95 | 0,11 | | |
| Md22 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,61 | 1,26 | 0,24 | 2,75 | 0,029* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,33 | 1,16 | 0,15 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,81 | 1,02 | 0,16 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,82 | 1,18 | 0,25 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,95 | 1,03 | 0,12 | | |

* $p < .05$

Tablo 31. (Devam) Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | ANOVA | | | | |
|----------|---------------|----|-----------|------|------|------|--------|
| | Kıdem | n | \bar{X} | ss | sh | F | p |
| Md23 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,82 | 0,98 | 0,19 | 4,56 | 0,001* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,24 | 1,23 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,95 | 0,96 | 0,15 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,77 | 1,15 | 0,25 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,03 | 1,12 | 0,13 | | |
| Md24 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,89 | 1,03 | 0,20 | 2,85 | 0,025* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,69 | 1,22 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,19 | 1,02 | 0,16 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 4,14 | 0,89 | 0,19 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,25 | 0,89 | 0,11 | | |
| Md25 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,68 | 1,16 | 0,22 | 4,22 | 0,003* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,43 | 1,27 | 0,17 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,05 | 1,15 | 0,18 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 4,09 | 1,07 | 0,23 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,16 | 0,94 | 0,11 | | |
| Md26 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,86 | 1,08 | 0,20 | 6,70 | 0,000* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,34 | 1,19 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,19 | 0,94 | 0,15 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 4,05 | 0,90 | 0,19 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,16 | 0,87 | 0,10 | | |
| Md27 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,64 | 1,25 | 0,24 | 3,34 | 0,011* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,34 | 1,19 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,00 | 0,91 | 0,14 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,68 | 1,13 | 0,24 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,97 | 1,05 | 0,12 | | |
| Md28 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 4,04 | 1,17 | 0,22 | 3,98 | 0,004* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,50 | 1,17 | 0,15 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,24 | 0,82 | 0,13 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,82 | 1,10 | 0,23 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,11 | 1,01 | 0,12 | | |
| Md29 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,93 | 1,18 | 0,22 | 2,70 | 0,032* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,31 | 1,29 | 0,17 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,95 | 1,08 | 0,17 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,64 | 1,05 | 0,22 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,85 | 1,13 | 0,13 | | |
| Md30 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 4,00 | 1,19 | 0,22 | 3,23 | 0,013* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,60 | 1,24 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 4,19 | 0,86 | 0,13 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 4,05 | 1,13 | 0,24 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,23 | 0,94 | 0,11 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 30. Ve Tablo 31’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Kıdem | (J) Kıdem | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|----------|-----------|------------------|----------------------|-------|
| Md4 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,495 | 0,481 |
| | | 11-15 Yıl | -0,543 | 0,251 |
| | | 16-20 Yıl | -0,092 | 0,999 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -0,728* | 0,041 |
| Md16 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,315 | 0,824 |
| | | 11-15 Yıl | -0,553 | 0,202 |
| | | 16-20 Yıl | -0,309 | 0,873 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,618(*) | 0,045 |
| Md18 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,393 | 0,667 |
| | | 11-15 Yıl | -0,767* | 0,049 |
| | | 16-20 Yıl | -0,545 | 0,425 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -0,486 | 0,186 |
| Md20 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,349 | 0,822 |
| | | 11-15 Yıl | -0,765 | 0,053 |
| | | 16-20 Yıl | -0,832 | 0,122 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,782(*) | 0,012 |
| Md21 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,379 | 0,713 |
| | | 11-15 Yıl | -0,379 | 0,604 |
| | | 16-20 Yıl | -0,334 | 0,846 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,653(*) | 0,032 |
| Md22 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,280 | 0,877 |
| | | 11-15 Yıl | -0,482 | 0,332 |
| | | 16-20 Yıl | -0,491 | 0,537 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,618(*) | 0,042 |
| Md23 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,580 | 0,275 |
| | | 11-15 Yıl | -,711(*) | 0,044 |
| | | 16-20 Yıl | -0,531 | 0,456 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,786(*) | 0,003 |
| Md24 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,203 | 0,946 |
| | | 11-15 Yıl | -0,501 | 0,219 |
| | | 16-20 Yıl | -0,447 | 0,556 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -0,757* | 0,043 |
| Md25 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,248 | 0,919 |
| | | 11-15 Yıl | -0,617 | 0,117 |
| | | 16-20 Yıl | -0,660 | 0,234 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,733(*) | 0,008 |
| Md26 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,512 | 0,300 |
| | | 11-15 Yıl | -,846(*) | 0,002 |
| | | 16-20 Yıl | -0,701 | 0,105 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,820(*) | 0,000 |
| Md27 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,298 | 0,847 |
| | | 11-15 Yıl | -0,655 | 0,075 |
| | | 16-20 Yıl | -0,337 | 0,827 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,628(*) | 0,036 |
| Md28 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,536 | 0,302 |
| | | 11-15 Yıl | -,738(*) | 0,020 |
| | | 16-20 Yıl | -0,318 | 0,834 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,610(*) | 0,031 |
| Md29 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,618 | 0,258 |
| | | 11-15 Yıl | -0,742* | 0,049 |
| | | 16-20 Yıl | -0,326 | 0,869 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -0,539 | 0,143 |
| Md30 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,397 | 0,623 |
| | | 11-15 Yıl | -0,587 | 0,119 |
| | | 16-20 Yıl | -0,442 | 0,600 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,629(*) | 0,025 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak İşe Dönüklük boyutu maddelerini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülen madde sayısı 14 tanedir. Tablo 32.'de yer alan Scheffe testi bu maddeler ilişkin olup, farklılaşmaya ilişkin açıklamaları aşağıda yapılmıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak '*Yönetici, kendisini görevine ve kurumuna adan*' (madde 4) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,46$ ve $p=0,047$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,36$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=3,89$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak '*Yönetici, öğretmenlerin verimli çalışmalarını için gerekli ortamı hazırlar*' (madde 16) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,82$ ve $p=0,026$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,33$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=3,95$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak '*Yönetici, öğretmenlere verilen ek görev ve etkinlikleri yazılı olarak belirtir*' (madde 18) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,70$ ve $p=0,031$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıldır görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 11-15 yıldır görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,50$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=4,17$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak '*Yönetici, öğretmenlerin yapıcı eleştirilerini dikkate alır ve bunlardan yararlanır*' (madde 20) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=4,36$ ve $p=0,002$). Post-

hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10\text{ yıl}}=3,26$; $\bar{X}_{21\text{ yıl veya üstü}}=4,04$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘Yönetici, okula öğretmenlerden önce gelme konusunda duyarlılık gösterir’ (madde 21) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,70$ ve $p=0,032$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10\text{ yıl}}=3,62$; $\bar{X}_{21\text{ yıl veya üstü}}=4,27$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘Yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için yöntemler arar ve bunları öğretmenlerle paylaşır’ (madde 22) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,75$ ve $p=0,029$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10\text{ yıl}}=3,33$; $\bar{X}_{21\text{ yıl veya üstü}}=3,95$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘Yönetici, öğretmenlerin başarısızlıklarını değil başarılarını öne çıkarır ve destekler’ (madde 23) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=4,56$ ve $p=0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl ve 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{6-10\text{ yıl}}=3,24$; $\bar{X}_{11-15\text{ yıl}}=3,95$; $\bar{X}_{21\text{ yıl veya üstü}}=4,03$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici, kişisel bakımına, görünümüne ve sağlığına özen gösterir*’ (madde 24) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,85$ ve $p=0,025$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,69$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,25$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir*’ (madde 25) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=4,22$ ve $p=0,003$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,43$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,16$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici, zorluklar karşısında dayanıklıdır ve zorluklardan yılmaz*’ (madde 26) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=6,70$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl ve 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,34$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=4,19$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,16$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici, stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır*’ (madde 27) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,34$ ve $p=0,011$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir

görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,34$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=3,97$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici, öz güvene sahiptir*’ (madde 28) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,98$ ve $p=0,004$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl ve 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,50$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=4,24$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,11$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici, farklı düşünme yeteneğine sahiptir ve bunu gereken her durumda kullanır*’ (madde 29) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,70$ ve $p=0,032$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıldır görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 11-15 yıldır görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,31$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=3,85$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin farkındadır ve bu gelişmeleri takip eder*’ (madde 30) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,23$ ve $p=0,013$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,60$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,23$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, İşe Dönüklük bakımından değerlendirmelerinde genel olarak 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerle, 21 yıl veya daha uzun süredir görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. 21 yıl veya üstü bir süredir görev yapan öğretmenlerin, yöneticileri örgüt iklimine katkıları bakımından daha olumlu yönde

algıladıkları görülmektedir. Bu sonuç daha önce incelenen yaş grupları ile de tutarlılık göstermektedir.

Tablo 33. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu için verdikleri puanlarının okulda bulunma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|--------------|---------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Okuldaki Süre | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| İşe Dönüklük | 1 Yıl (1) | 36 | 3,76 | 0,85 | 0,14 | 0,95 | 0,418 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,73 | 0,95 | 0,16 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,70 | 1,00 | 0,16 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,93 | 0,87 | 0,08 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 33.'de özetlenmiştir.

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri, onların İşe Dönüklük boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Boyut için öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları son derece yakın değerlerde gerçekleşmiş olup, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak İşe Dönüklük boyutunu benzer şekilde algıladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 34. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının okulda bulunma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | ANOVA | | |
|----------|---------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Okuldaki Süre | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md4 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,89 | 1,19 | 0,20 | 0,99 | 0,399 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,53 | 1,16 | 0,20 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,53 | 1,26 | 0,20 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,77 | 1,13 | 0,11 | | |
| Md16 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,56 | 1,05 | 0,18 | 0,76 | 0,516 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,65 | 1,13 | 0,19 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,58 | 1,24 | 0,20 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,81 | 1,12 | 0,11 | | |
| Md17 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,56 | 1,08 | 0,18 | 1,26 | 0,290 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,50 | 1,31 | 0,22 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,58 | 1,22 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,85 | 1,16 | 0,11 | | |
| Md18 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,72 | 1,06 | 0,18 | 0,81 | 0,492 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,82 | 1,22 | 0,21 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,78 | 1,23 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 4,00 | 1,08 | 0,10 | | |
| Md19 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,72 | 1,14 | 0,19 | 1,04 | 0,376 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,76 | 1,28 | 0,22 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,75 | 1,15 | 0,18 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 4,03 | 1,20 | 0,11 | | |
| Md20 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,64 | 1,20 | 0,20 | 1,77 | 0,154 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,53 | 1,35 | 0,23 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,60 | 1,22 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,97 | 1,26 | 0,12 | | |
| Md21 | 1 Yıl (1) | 36 | 4,06 | 1,01 | 0,17 | 0,19 | 0,904 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 4,09 | 1,16 | 0,20 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,95 | 1,24 | 0,20 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,95 | 1,16 | 0,11 | | |
| Md22 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,61 | 1,02 | 0,17 | 0,43 | 0,729 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,56 | 1,16 | 0,20 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,70 | 1,09 | 0,17 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,78 | 1,16 | 0,11 | | |
| Md23 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,78 | 0,96 | 0,16 | 0,35 | 0,791 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,65 | 1,07 | 0,18 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,65 | 1,21 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,82 | 1,20 | 0,11 | | |
| Md24 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,92 | 1,00 | 0,17 | 1,43 | 0,235 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,85 | 1,18 | 0,20 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,90 | 1,13 | 0,18 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 4,18 | 0,98 | 0,09 | | |
| Md25 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,86 | 1,05 | 0,17 | 1,69 | 0,170 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,74 | 1,26 | 0,22 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,60 | 1,24 | 0,20 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 4,04 | 1,09 | 0,10 | | |
| Md26 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,83 | 1,11 | 0,19 | 1,59 | 0,193 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,88 | 1,09 | 0,19 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,63 | 1,13 | 0,18 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 4,04 | 0,99 | 0,09 | | |
| Md27 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,83 | 1,00 | 0,17 | 0,39 | 0,761 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,68 | 1,12 | 0,19 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,60 | 1,19 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,79 | 1,15 | 0,11 | | |
| Md28 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,83 | 1,06 | 0,18 | 0,72 | 0,539 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,76 | 1,08 | 0,18 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,90 | 1,24 | 0,20 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 4,04 | 1,03 | 0,10 | | |
| Md29 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,47 | 1,30 | 0,22 | 0,71 | 0,545 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,79 | 1,23 | 0,21 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,68 | 1,25 | 0,20 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,79 | 1,11 | 0,10 | | |
| Md30 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,94 | 1,09 | 0,18 | 0,59 | 0,623 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,94 | 1,07 | 0,18 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,88 | 1,18 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 4,11 | 1,06 | 0,10 | | |

**p*<.05

Tablo 34.'den de görüldüğü üzere, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, İşe dönüklük bakımından değerlendirmelerinde anlamlı farklılaşmalar olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 35. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu için verdikleri puanlarının okulda bulunma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|--------------|-------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Öğrenim | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| İşe Dönüklük | Ön Lisans (1) | 56 | 4,02 | 0,78 | 0,10 | 2,04 | 0,133 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,82 | 0,86 | 0,08 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,66 | 1,12 | 0,17 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 35.'de özetlenmiştir.

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenlerin öğrenim durumları, İşe Dönüklük boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak İşe Dönüklük boyutunu benzer şekilde algıladıkları anlaşılmaktadır. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmadığından post-hoc Scheffe testi yapılmamıştır.

Tablo 36. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının okulda bulunma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | ANOVA | | | |
|----------|-------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Öğrenim | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md4 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,77 | 1,13 | 0,15 | 0,37 | 0,689 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,73 | 1,11 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,58 | 1,36 | 0,20 | | |
| Md16 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,84 | 1,06 | 0,14 | 2,46 | 0,088 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,76 | 1,09 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,38 | 1,28 | 0,19 | | |
| Md17 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,93 | 1,04 | 0,14 | 1,45 | 0,237 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,64 | 1,18 | 0,11 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,58 | 1,34 | 0,20 | | |
| Md18 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,96 | 1,01 | 0,14 | 0,73 | 0,484 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,92 | 1,10 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,71 | 1,33 | 0,20 | | |
| Md19 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,09 | 1,12 | 0,15 | 1,93 | 0,148 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,89 | 1,16 | 0,11 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,62 | 1,34 | 0,20 | | |
| Md20 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,04 | 1,13 | 0,15 | 1,90 | 0,152 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,75 | 1,22 | 0,11 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,56 | 1,50 | 0,22 | | |
| Md21 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,21 | 0,91 | 0,12 | 1,49 | 0,228 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,90 | 1,14 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,93 | 1,41 | 0,21 | | |
| Md22 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,93 | 1,02 | 0,14 | 2,57 | 0,079 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,70 | 1,10 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,42 | 1,25 | 0,19 | | |
| Md23 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,02 | 0,98 | 0,13 | 2,04 | 0,132 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,65 | 1,15 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,73 | 1,29 | 0,19 | | |
| Md24 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,16 | 0,95 | 0,13 | 0,54 | 0,583 |
| | Lisans (2) | 122 | 4,00 | 1,00 | 0,09 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,98 | 1,25 | 0,19 | | |
| Md25 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,16 | 1,08 | 0,14 | 3,32 | 0,038* |
| | Lisans (2) | 122 | 3,87 | 1,08 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,58 | 1,32 | 0,20 | | |
| Md26 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,00 | 0,95 | 0,13 | 0,69 | 0,505 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,92 | 0,98 | 0,09 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,76 | 1,33 | 0,20 | | |
| Md27 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,00 | 1,04 | 0,14 | 2,09 | 0,126 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,63 | 1,12 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,73 | 1,20 | 0,18 | | |
| Md28 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,04 | 1,01 | 0,14 | 1,30 | 0,275 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,98 | 1,05 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,71 | 1,24 | 0,18 | | |
| Md29 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,91 | 1,03 | 0,14 | 1,78 | 0,171 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,72 | 1,17 | 0,11 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,47 | 1,36 | 0,20 | | |
| Md30 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,21 | 0,89 | 0,12 | 1,86 | 0,159 |
| | Lisans (2) | 122 | 4,00 | 1,03 | 0,09 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,80 | 1,39 | 0,21 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İşe Dönüklük maddeleri puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 36.'da özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası öğrenim durumu değişkeninin

hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 37.'de verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin, İşe Dönüklük boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Öğrenim | (J) Öğrenim | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|----------|-------------|---------------|----------------------|-------|
| Md25 | Ön Lisans | Lisans | 0,292 | 0,282 |
| | | Yüksek Lisans | ,583* | 0,039 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarının, onların *2Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir*' (madde 25) algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,32$ ve $p=0,038$). Hangi öğrenim durumu grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre; ön lisans mezunu olan öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{ön lisans}=4,16$; $\bar{X}_{yüksek lisans}=3,58$).

Öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, İşe Dönüklük bakımından değerlendirmelerinde genel olarak farklılaşmalar olmadığı söylemek mümkündür.

Tablo 38. Öğretmenlerin, ölçeğin İşe Dönüklük boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Boyut | Görev | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|--------------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| İşe Dönüklük | Sınıf Ö. | 157 | 4,03 | 0,89 | 0,07 | 221 | 2,38 | 0,018* |
| | Branş Ö. | 66 | 3,65 | 0,92 | 0,11 | | | |

* $p < .05$

Öğretmenlerin görevlerinin, onların ölçeğin İşe Dönüklük alt boyutunu algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 38.'de özetlenmiştir.

İşe Dönüklük boyutu bakımından, öğretmenlerin görevlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($t=2,38$ ve $p=0,018$). Ortalama puanları incelediğimizde sınıf öğretmenlerin bu boyutu yöneticileri açısından, branş öğretmenlerine göre daha olumlu algıladıkları söylenebilir ($\bar{X}_{sınıf}=4,03$; $\bar{X}_{branş}=3,65$). Sınıf öğretmenleri, yöneticilerini branş öğretmenlerine göre daha çok işe dönük olarak algılamaktadırlar.

Tablo 39. Öğretmenlerin, ölçeğin İşe Dönüklük boyutu maddeleri algılamalarına yönelik verilen puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Madde | Görev | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|-------|----------|-----|-----------|------|------|--------|-------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Md4 | Sınıf Ö. | 157 | 3,71 | 1,12 | 0,09 | 221 | -0,03 | 0,976 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,71 | 1,27 | 0,16 | | | |
| Md16 | Sınıf Ö. | 157 | 3,80 | 1,13 | 0,09 | 221 | 1,89 | 0,061 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,48 | 1,11 | 0,14 | | | |
| Md17 | Sınıf Ö. | 157 | 3,76 | 1,14 | 0,09 | 221 | 1,26 | 0,208 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,55 | 1,28 | 0,16 | | | |
| Md18 | Sınıf Ö. | 157 | 3,91 | 1,13 | 0,09 | 221 | 0,47 | 0,639 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,83 | 1,12 | 0,14 | | | |
| Md19 | Sınıf Ö. | 157 | 4,03 | 1,18 | 0,10 | 221 | 2,82 | 0,005* |
| | Branş Ö. | 66 | 3,55 | 1,15 | 0,14 | | | |
| Md20 | Sınıf Ö. | 157 | 3,91 | 1,26 | 0,10 | 221 | 2,32 | 0,021* |
| | Branş Ö. | 66 | 3,48 | 1,22 | 0,15 | | | |
| Md21 | Sınıf Ö. | 157 | 4,11 | 1,12 | 0,09 | 221 | 2,47 | 0,014* |
| | Branş Ö. | 66 | 3,70 | 1,18 | 0,15 | | | |
| Md22 | Sınıf Ö. | 157 | 3,78 | 1,09 | 0,09 | 221 | 1,63 | 0,104 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,52 | 1,18 | 0,15 | | | |
| Md23 | Sınıf Ö. | 157 | 3,83 | 1,14 | 0,09 | 221 | 1,55 | 0,124 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,58 | 1,15 | 0,14 | | | |
| Md24 | Sınıf Ö. | 157 | 4,11 | 1,01 | 0,08 | 221 | 1,75 | 0,082 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,85 | 1,10 | 0,14 | | | |
| Md25 | Sınıf Ö. | 157 | 4,03 | 1,15 | 0,09 | 221 | 2,91 | 0,004* |
| | Branş Ö. | 66 | 3,55 | 1,06 | 0,13 | | | |
| Md26 | Sınıf Ö. | 157 | 4,01 | 1,04 | 0,08 | 221 | 2,21 | 0,028* |
| | Branş Ö. | 66 | 3,67 | 1,07 | 0,13 | | | |
| Md27 | Sınıf Ö. | 157 | 3,87 | 1,07 | 0,09 | 221 | 2,66 | 0,008* |
| | Branş Ö. | 66 | 3,44 | 1,19 | 0,15 | | | |
| Md28 | Sınıf Ö. | 157 | 4,04 | 1,06 | 0,09 | 221 | 2,31 | 0,022* |
| | Branş Ö. | 66 | 3,68 | 1,08 | 0,13 | | | |
| Md29 | Sınıf Ö. | 157 | 3,80 | 1,16 | 0,09 | 221 | 1,67 | 0,097 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,52 | 1,22 | 0,15 | | | |
| Md30 | Sınıf Ö. | 157 | 4,12 | 1,03 | 0,08 | 221 | 2,31 | 0,022* |
| | Branş Ö. | 66 | 3,76 | 1,18 | 0,15 | | | |

* $p < .05$

Tablo 39’de özetlenen İşe Dönüklük boyutunun maddelerini algılamada öğretmenlerin görevlerinin bir farklılaşma nedeni olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucuna göre;

‘Yönetici, öğretmenlere yardımcı olabilmek için gerektiğinde yetkisini sonuna kadar kullanır’ (madde 19) sınıf ve branş öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,82$ ve $p=0,005$). Ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf

öğretmenlerinin bu ifadeye branş öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{sınıf}=4,03$; $\bar{X}_{branş}=3,55$).

‘Yönetici, öğretmenlerin yapıcı eleştirilerini dikkate alır ve bunlardan yararlanır’ (madde 20) sınıf ve branş öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,32$ ve $p=0,021$). Ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye branş öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{sınıf}=3,91$; $\bar{X}_{branş}=3,48$).

‘Yönetici, okula öğretmenlerden önce gelme konusunda duyarlılık gösterir’ (madde 21) sınıf ve branş öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,47$ ve $p=0,014$). Ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye branş öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{sınıf}=4,11$; $\bar{X}_{branş}=3,70$).

‘Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir’ (madde 25) sınıf ve branş öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,91$ ve $p=0,004$). Ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye branş öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{sınıf}=4,03$; $\bar{X}_{branş}=3,55$).

‘Yönetici, zorluklar karşısında dayanıklıdır ve zorluklardan yılmaz’ (madde 26) sınıf ve branş öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,21$ ve $p=0,028$). Ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye branş öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{sınıf}=4,01$; $\bar{X}_{branş}=3,67$).

‘Yönetici, stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır’ (madde 27) sınıf ve branş öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,66$ ve $p=0,008$). Ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye branş öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{sınıf}=3,87$; $\bar{X}_{branş}=3,44$).

‘Yönetici, öz güvene sahiptir’ (madde 28) sınıf ve branş öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,31$ ve $p=0,022$). Ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye branş öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{sınıf}=4,04$; $\bar{X}_{branş}=3,68$).

'Yönetici, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin farkındadır ve bu gelişmeleri takip eder' (madde 30) sınıf ve branş öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,31$ ve $p=0,022$). Ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye branş öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{sınıf}=4,12$; $\bar{X}_{branş}=3,76$).

Genel olarak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre yöneticileri hakkında İşe Dönük olmaları bakımından algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

2.2.2. Öğretmenlerin Örgüt İkliminde Yönetici Davranışları Alt Boyutlarından Anlayış Gösterme Boyutunu Algılama Düzeylerine İlişkin Analizler

Bu bölümde ölçeğin ikinci alt boyutunu oluşturan Anlayış Göstermeye ilişkin, öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak verdikleri puanların anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin, ölçeğin Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|------------------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Anlayış Gösterme | Kadın | 109 | 3,84 | 0,95 | 0,09 | 221 | 2,41 | 0,017* |
| | Erkek | 114 | 3,51 | 1,06 | 0,10 | | | |

* $p < .05$

Anlayış Gösterme boyutu açısından, öğretmenlerin cinsiyetlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($t=2,41$ ve $p=0,017$). Öğretmenlerin Anlayış Gösterme boyutunu değerlendirmek için verdikleri ortalama puanlara baktığımızda, bir önceki boyutta olduğu gibi kadın öğretmenlerin yöneticilerini, erkek öğretmenlere göre daha çok anlayış gösteren olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=3,84$; $\bar{X}_{Erkek}=3,51$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Anlayış Gösterme alt boyutu maddelerini algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 41.'de özetlenmiştir. Boyutun 8 maddesinden 6'sı için

cinsiyetin bir farklılaşma nedeni olduğu, kadın ve erkek öğretmenlerin bu maddeleri istatistiksel olarak farklı algıladıkları bulunmuştur.

Tablo 41. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Madde | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|-------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Md5 | Kadın | 109 | 3,94 | 1,09 | 0,10 | 221 | 2,95 | 0,004* |
| | Erkek | 114 | 3,46 | 1,28 | 0,12 | | | |
| Md6 | Kadın | 109 | 3,97 | 1,11 | 0,11 | 221 | 2,68 | 0,008* |
| | Erkek | 114 | 3,56 | 1,18 | 0,11 | | | |
| Md7 | Kadın | 109 | 3,90 | 1,15 | 0,11 | 221 | 2,10 | 0,037* |
| | Erkek | 114 | 3,56 | 1,24 | 0,12 | | | |
| Md8 | Kadın | 109 | 3,86 | 1,14 | 0,11 | 221 | 2,34 | 0,020* |
| | Erkek | 114 | 3,50 | 1,17 | 0,11 | | | |
| Md9 | Kadın | 109 | 3,72 | 1,23 | 0,12 | 221 | 0,62 | 0,534 |
| | Erkek | 114 | 3,61 | 1,21 | 0,11 | | | |
| Md10 | Kadın | 109 | 3,95 | 1,13 | 0,11 | 221 | 2,20 | 0,029* |
| | Erkek | 114 | 3,61 | 1,23 | 0,12 | | | |
| Md11 | Kadın | 109 | 3,86 | 1,12 | 0,11 | 221 | 2,11 | 0,036* |
| | Erkek | 114 | 3,54 | 1,20 | 0,11 | | | |
| Md12 | Kadın | 109 | 3,51 | 1,14 | 0,11 | 221 | 1,53 | 0,128 |
| | Erkek | 114 | 3,26 | 1,30 | 0,12 | | | |

* $p < .05$

‘Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin sosyal ve kültürel gelişmesine destek verir’ (madde 5) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,95$ ve $p=0,004$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini öğretmen, öğrenci ve diğer personelin sosyal ve kültürel gelişmesine erkeklere göre daha çok katkıda bulduklarını düşünmektedirler ($\bar{X}_{Kadın}=3,94$; $\bar{X}_{Erkek}=3,46$).

‘Yönetici bir sorunu çözmek için öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunur’ (madde 6) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,68$ ve $p=0,008$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerin sorunlar çıktığında öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunduğunu erkeklere göre daha çok düşünmektedirler ($\bar{X}_{Kadın}=3,97$; $\bar{X}_{Erkek}=3,56$).

‘Yönetici, öğretmenlere karşı arkadaşça yaklaşımlarda bulunur’ (madde 7) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,10$ ve $p=0,037$).

Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini daha çok arkadaşça yaklaşım içinde algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,90$; $\bar{X}_{Erkek}=3,56$).

‘Yönetici öğretmenlerin doğru yargıda bulunacakları konusunda, onlara güven duyar’ (madde 8) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,34$ ve $p=0,020$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini bu ifadeye ilişkin daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,86$; $\bar{X}_{Erkek}=3,50$).

‘Yönetici, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine değer verir ve bunları dikkate alır’ (madde 10) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,20$ ve $p=0,029$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini bu ifadeye ilişkin, erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,95$; $\bar{X}_{Erkek}=3,61$).

‘Yönetici, öğretmenler arasında işbirliği kurulması için çaba gösterir’ (madde 11) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,11$ ve $p=0,036$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini bu ifadeye ilişkin, erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,86$; $\bar{X}_{Erkek}=3,54$).

Bir genelleme yapılacak olursa, kadın öğretmenlerin, yöneticilerin Anlayış Gösterme boyutu bakımından yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısını erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 42. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | ANOVA | | | |
|---------------------|------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Yaş | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Anlayış Gösterme | 30 veya altı (1) | 44 | 3,39 | 1,05 | 0,16 | 3,95 | 0,009* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,59 | 1,08 | 0,12 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,72 | 0,94 | 0,11 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,16 | 0,86 | 0,15 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 42.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 43.'de verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Yaş | (J) Yaş | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|------------------|--------------|------------|----------------------|-------|
| Anlayış Gösterme | 30 veya altı | 31-40 | -0,207 | 0,753 |
| | | 41-50 | -0,333 | 0,398 |
| | | 51 ve üstü | -,774* | 0,013 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası (Tablo 42.), öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı farklılaşma bulunan ikinci alt boyut Anlayış Gösterme için bulunmuştur ($F=3,95$ ve $p=0,009$). Öğretmenlerin hangi yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 43.), 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında Anlayış Gösterme boyutunu algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında da yine en büyük farkın bu iki grup arasında olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,39$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,16$). Buna göre; 51 veya üstü yaştaki öğretmenler yöneticilerini 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok fazla anlayışlı algıladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 44. Öğretmenlerin, Anlayış gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|----------|------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Yaş | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md5 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,39 | 1,22 | 0,19 | 3,33 | 0,020* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,64 | 1,24 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,70 | 1,18 | 0,14 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,25 | 1,08 | 0,19 | | |
| Md6 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,61 | 1,19 | 0,18 | 2,98 | 0,033* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,58 | 1,27 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,84 | 1,08 | 0,13 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,25 | 0,84 | 0,15 | | |
| Md7 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,48 | 1,17 | 0,18 | 4,54 | 0,004* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,59 | 1,26 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,72 | 1,20 | 0,14 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,41 | 0,91 | 0,16 | | |
| Md8 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,41 | 1,17 | 0,18 | 3,66 | 0,013* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,54 | 1,26 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,75 | 1,09 | 0,13 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,22 | 0,94 | 0,17 | | |
| Md9 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,34 | 1,28 | 0,19 | 3,70 | 0,013* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,55 | 1,19 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,74 | 1,22 | 0,15 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,22 | 1,01 | 0,18 | | |
| Md10 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,52 | 1,11 | 0,17 | 1,59 | 0,193 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,69 | 1,19 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,91 | 1,25 | 0,15 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,03 | 1,18 | 0,21 | | |
| Md11 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,30 | 1,15 | 0,17 | 2,81 | 0,040* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,78 | 1,22 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,70 | 1,14 | 0,14 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,03 | 1,00 | 0,18 | | |
| Md12 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,05 | 1,38 | 0,21 | 2,90 | 0,036* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,37 | 1,16 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,39 | 1,14 | 0,14 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 3,88 | 1,24 | 0,22 | | |

**p* < .05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddelerine verdikleri puanların yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 44.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme maddeleri için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Yaş | (J) Yaş | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|----------|------------|------------|----------------------|-------|
| Md5 | 30 ve altı | 31-40 | -0,255 | 0,735 |
| | | 41-50 | -0,309 | 0,616 |
| | | 51 ve üstü | -,864* | 0,024 |
| Md6 | 30 ve altı | 31-40 | 0,037 | 0,999 |
| | | 41-50 | -0,227 | 0,788 |
| | | 51 ve üstü | -0,636* | 0,047 |
| | 31-40 | 30 ve altı | -0,037 | 0,999 |
| | | 41-50 | -0,264 | 0,585 |
| | | 51 ve üstü | -0,673* | 0,042 |
| Md7 | 30 ve altı | 31-40 | -0,112 | 0,968 |
| | | 41-50 | -0,247 | 0,758 |
| | | 51 ve üstü | -,929* | 0,011 |
| | 31-40 | 30 ve altı | 0,112 | 0,968 |
| | | 41-50 | -0,135 | 0,924 |
| | | 51 ve üstü | -,817* | 0,014 |
| Md8 | 30 ve altı | 31-40 | -0,129 | 0,949 |
| | | 41-50 | -0,345 | 0,491 |
| | | 51 ve üstü | -,810* | 0,029 |
| | 31-40 | 30 ve altı | 0,129 | 0,949 |
| | | 41-50 | -0,215 | 0,732 |
| | | 51 ve üstü | -,680* | 0,049 |
| Md9 | 30 ve altı | 31-40 | -0,210 | 0,832 |
| | | 41-50 | -0,398 | 0,395 |
| | | 51 ve üstü | -,878* | 0,020 |
| Md11 | 30 ve altı | 31-40 | -0,487 | 0,175 |
| | | 41-50 | -0,400 | 0,360 |
| | | 51 ve üstü | -0,736* | 0,040 |
| Md12 | 30 ve altı | 31-40 | -0,326 | 0,566 |
| | | 41-50 | -0,346 | 0,536 |
| | | 51 ve üstü | -,830* | 0,036 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ölçeğin maddelerini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülen madde sayısı 7 tanedir. Tablo 45.'de yer alan Scheffe testi bu maddeler ilişkin olup, farklılaşmaya ilişkin açıklamaları aşağıda yapılmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak 'Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin sosyal ve kültürel gelişmesine destek veri' (madde 5) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,33$ ve $p=0,020$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,39$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,25$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘Yönetici bir sorunu çözmek için öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunur’ (madde 6) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,98$ ve $p=0,033$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ve 31-40 yaş ile 51 veya üstü yaş grupları ile arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,61$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,58$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,25$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘Yönetici, öğretmenlere karşı arkadaşça yaklaşımlarda bulunur’ (madde 7) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=4,54$ ve $p=0,004$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ve 31-40 yaş ile 51 veya üstü yaş grupları ile arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,48$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,59$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,41$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘Yönetici öğretmenlerin doğru yargıda bulunacakları konusunda, onlara güven duyar’ (madde 8) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,66$ ve $p=0,013$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ve 31-40 yaş ile 51 veya üstü yaş grupları ile arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,41$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,54$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,22$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘Yönetici, herkesin hatasının olabileceğini kabul eder ve gerektiğinde bu hataları hoş görür’ (madde 9) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,70$ ve $p=0,013$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,34$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,22$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘Yönetici, öğretmenler arasında işbirliği kurulması için çaba gösterir’ (madde 11) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,81$ ve $p=0,040$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,30$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,03$).

Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak ‘Yönetici, öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir’ (madde 12) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,90$ ve $p=0,036$). Post-hoc Scheffe testine göre, 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,05$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=3,88$).

Öğretmenlerin yaş gruplarına bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, Anlayış Gösterme bakımından değerlendirmelerinde genel olarak genç öğretmenlerle (30 yaş veya altı) daha büyük öğretmenler (51 yaş veya üstü) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. 51 yaş veya üstü grubunda olan öğretmenlerin yöneticileri örgüt iklimine katkıları bakımından Anlayış Gösterme boyutu hakkında algılarının daha olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bunun bir nedeni okullarda yöneticilik yapanların da genel olarak ileri yaşta olmaları ve 51 yaş veya üstündeki öğretmenlerin de kendilerini bu yöneticilere daha yakın hissetmeleri olabilir.

Tablo 46. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | ANOVA | | | | |
|------------------|---------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Kıdem | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Anlayış Gösterme | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,68 | 1,04 | 0,20 | 5,99 | 0,000* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,19 | 1,11 | 0,15 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,77 | 0,96 | 0,15 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,58 | 0,92 | 0,20 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,02 | 0,86 | 0,10 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu için verdikleri puanların mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 46.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Kıdem | (J) Kıdem | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|------------------|-----------|------------------|----------------------|-------|
| Anlayış Gösterme | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,485 | 0,329 |
| | | 11-15 Yıl | -0,574 | 0,082 |
| | | 16-20 Yıl | -0,386 | 0,648 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,830* | 0,000 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=5,99$ ve $p < 0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında Anlayış Gösterme boyutunu algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 44.); 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini daha az anlayış gösteren olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,19$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,02$).

Tablo 48. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme alt boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|----------|---------------|----|-----------|------|------|-------|--------|
| | Kıdem | n | \bar{X} | ss | sh | F | p |
| Md5 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,93 | 1,22 | 0,23 | 6,59 | 0,000* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,10 | 1,28 | 0,17 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,74 | 1,11 | 0,17 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,50 | 1,14 | 0,24 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,11 | 1,06 | 0,12 | | |
| Md6 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,86 | 1,18 | 0,22 | 5,87 | 0,000* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,22 | 1,24 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,79 | 1,18 | 0,18 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,68 | 1,25 | 0,27 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,16 | 0,87 | 0,10 | | |
| Md7 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,86 | 1,08 | 0,20 | 8,71 | 0,000* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,09 | 1,29 | 0,17 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,83 | 1,08 | 0,17 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,41 | 1,33 | 0,28 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,22 | 0,98 | 0,11 | | |
| Md8 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,68 | 1,12 | 0,21 | 5,26 | 0,000* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,17 | 1,24 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,76 | 1,23 | 0,19 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,55 | 1,06 | 0,23 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,07 | 0,98 | 0,11 | | |
| Md9 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,64 | 1,31 | 0,25 | 4,90 | 0,001* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,16 | 1,24 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,69 | 1,20 | 0,19 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,64 | 1,05 | 0,22 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,07 | 1,08 | 0,13 | | |
| Md10 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,75 | 1,14 | 0,22 | 3,01 | 0,019* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,36 | 1,15 | 0,15 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,95 | 1,23 | 0,19 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,68 | 1,21 | 0,26 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,04 | 1,16 | 0,14 | | |
| Md11 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,50 | 1,17 | 0,22 | 2,47 | 0,046* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,34 | 1,31 | 0,17 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,88 | 1,09 | 0,17 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,82 | 1,05 | 0,22 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,90 | 1,08 | 0,13 | | |
| Md12 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,21 | 1,29 | 0,24 | 1,66 | 0,161 |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,10 | 1,36 | 0,18 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,50 | 1,09 | 0,17 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,36 | 0,90 | 0,19 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,62 | 1,23 | 0,14 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Anlayış Gösterme Boyutu maddeleri için verdikleri puanların mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 48.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 49.'da verilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Kıdem | (J) Kıdem | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|----------|-----------|------------------|----------------------|-------|
| Md5 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,825 | 0,051 |
| | | 11-15 Yıl | -0,635 | 0,124 |
| | | 16-20 Yıl | -0,397 | 0,759 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -1,006* | 0,000 |
| Md6 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,633 | 0,194 |
| | | 11-15 Yıl | -0,562 | 0,188 |
| | | 16-20 Yıl | -0,458 | 0,609 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,940* | 0,000 |
| Md7 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,771 | 0,071 |
| | | 11-15 Yıl | -,747* | 0,034 |
| | | 16-20 Yıl | -0,323 | 0,862 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -1,133* | 0,000 |
| Md8 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,506 | 0,433 |
| | | 11-15 Yıl | -0,589 | 0,158 |
| | | 16-20 Yıl | -0,373 | 0,781 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,896* | 0,001 |
| Md9 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,488 | 0,518 |
| | | 11-15 Yıl | -0,535 | 0,285 |
| | | 16-20 Yıl | -0,481 | 0,614 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,913* | 0,001 |
| Md10 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,388 | 0,724 |
| | | 11-15 Yıl | -0,590 | 0,191 |
| | | 16-20 Yıl | -0,320 | 0,880 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,679* | 0,031 |
| Md11 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,155 | 0,987 |
| | | 11-15 Yıl | -0,536 | 0,265 |
| | | 16-20 Yıl | -0,473 | 0,612 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -0,759* | 0,042 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak Anlayış Gösterme maddelerini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülen madde sayısı 7 tane'dir. Tablo 49.'de yer alan Scheffe testi bu maddeler ilişkin olup, farklılaşmaya ilişkin açıklamaları aşağıda yapılmıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak 'Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin sosyal ve kültürel gelişmesine destek verir' (madde 5) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=6,59$ ve $p < 0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,10$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,11$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici bir sorunu çözmek için öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunur*’ (madde 6) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=5,87$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,22$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,16$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici, öğretmenlere karşı arkadaşça yaklaşımlarda bulunur*’ (madde 7) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=8,71$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl ve 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,09$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=3,83$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,22$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici öğretmenlerin doğru yargıda bulunacakları konusunda, onlara güven duyar*’ (madde 8) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=5,26$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,17$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,07$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘*Yönetici, herkesin hatasının olabileceğini kabul eder ve gerektiğinde bu hataları hoş görür*’ (madde 9) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=4,90$ ve $p=0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl

veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,16$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,07$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘Yönetici, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine değer verir ve bunları dikkate alır’ (madde 10) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=3,01$ ve $p=0,019$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,36$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,04$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘Yönetici, öğretmenler arasında işbirliği kurulması için çaba gösterir’ (madde 11) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,47$ ve $p=0,046$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,34$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=3,90$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı bakımından Anlayış Gösterme boyutuna bağlı olarak değerlendirmelerinde genel olarak 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerle, 21 yıl veya daha uzun süredir görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. 21 yıl veya üstü bir süredir görev yapan öğretmenlerin yöneticileri Anlayış Gösterme boyutu bakımından daha olumlu yönde algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç daha önce incelenen yaş grupları ile de tutarlılık göstermektedir.

Tablo 50. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|------------------|---------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Okuldaki Süre | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Anlayış Gösterme | 1 Yıl (1) | 36 | 3,58 | 1,00 | 0,17 | 2,34 | 0,074 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,60 | 1,03 | 0,18 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,37 | 1,15 | 0,18 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,83 | 0,96 | 0,09 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu için verdikleri puanların okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 50.'de özetlenmiştir.

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenlerin okullarındaki çalışma süreleri, onların Anlayış Gösterme algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Alt boyut için öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları son derece yakın değerlerde gerçekleşmiş olup, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak Anlayış Gösterme boyutunu benzer şekillerde algıladıkları anlaşılmaktadır. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamadığından post-hoc Scheffe testi yapılmamıştır.

Tablo 51. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | ANOVA | | |
|----------|---------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Okuldaki Süre | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md5 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,61 | 1,25 | 0,21 | 1,16 | 0,327 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,53 | 1,11 | 0,19 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,50 | 1,34 | 0,21 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,84 | 1,18 | 0,11 | | |
| Md6 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,58 | 1,16 | 0,19 | 2,38 | 0,070 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,56 | 1,21 | 0,21 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,53 | 1,30 | 0,21 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,96 | 1,07 | 0,10 | | |
| Md7 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,69 | 1,09 | 0,18 | 2,38 | 0,071 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,59 | 1,23 | 0,21 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,35 | 1,35 | 0,21 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,91 | 1,16 | 0,11 | | |
| Md8 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,56 | 1,08 | 0,18 | 2,99 | 0,032* |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,68 | 1,09 | 0,19 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,25 | 1,34 | 0,21 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,87 | 1,12 | 0,11 | | |
| Md9 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,44 | 1,21 | 0,20 | 2,10 | 0,101 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,56 | 1,19 | 0,20 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,40 | 1,36 | 0,21 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,86 | 1,16 | 0,11 | | |
| Md10 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,69 | 1,14 | 0,19 | 2,47 | 0,063 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,85 | 1,16 | 0,20 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,35 | 1,21 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,93 | 1,19 | 0,11 | | |
| Md11 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,61 | 1,10 | 0,18 | 1,83 | 0,143 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,71 | 1,14 | 0,20 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,35 | 1,33 | 0,21 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,84 | 1,12 | 0,11 | | |
| Md12 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,42 | 1,25 | 0,21 | 0,43 | 0,729 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,29 | 1,14 | 0,20 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,23 | 1,39 | 0,22 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,46 | 1,20 | 0,11 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunun maddelerine verdikleri puanların okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 51.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası okuldaki çalışma süresi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Süre | (J) Süre | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|----------|----------|-----------------|----------------------|-------|
| Md8 | 3 Yıl | 1 Yıl | -0,306 | 0,722 |
| | | 2 Yıl | -0,426 | 0,474 |
| | | 4 Yıl veya üstü | -,617* | 0,040 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine bağlı olarak boyutun maddelerini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülen madde sayısı sadece 1 tanedir.

ANOVA testi sonrası (Tablo 51.), öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerinin, onların 'Yönetici öğretmenlerin doğru yargıda bulunacakları konusunda, onlara güven duyar' (madde 8) algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,99$ ve $p=0,032$). Hangi çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 39.); aynı okulda 3 yıldır görev yapan öğretmenler ile 4 yıl veya üstü süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerin 4 yıl veya üstü süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{3 \text{ yıl}}=3,25$; $\bar{X}_{4 \text{ yıl veya üstü}}=3,87$).

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı bakımından değerlendirmelerinde genel olarak farklılaşmalar olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 53. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|------------------|-------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Öğrenim | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Anlayış Gösterme | Ön Lisans (1) | 56 | 3,88 | 0,95 | 0,13 | 2,54 | 0,082 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,67 | 0,98 | 0,09 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,43 | 1,17 | 0,18 | | |

**p*<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu için verdikleri puanların öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 53.'de özetlenmiştir.

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenlerin öğrenim durumları, onların Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamadığından post-hoc Scheffe testi yapılmamıştır.

Tablo 54. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|----------|-------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Öğrenim | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md5 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,80 | 1,21 | 0,16 | 0,75 | 0,473 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,71 | 1,16 | 0,11 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,51 | 1,36 | 0,20 | | |
| Md6 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,88 | 1,10 | 0,15 | 1,01 | 0,367 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,79 | 1,12 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,56 | 1,34 | 0,20 | | |
| Md7 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,89 | 1,25 | 0,17 | 1,41 | 0,246 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,74 | 1,13 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,49 | 1,34 | 0,20 | | |
| Md8 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,89 | 1,04 | 0,14 | 1,40 | 0,250 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,63 | 1,15 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,53 | 1,34 | 0,20 | | |
| Md9 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,98 | 1,17 | 0,16 | 4,46 | 0,013* |
| | Lisans (2) | 122 | 3,66 | 1,16 | 0,11 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,27 | 1,32 | 0,20 | | |
| Md10 | Ön Lisans (1) | 56 | 4,05 | 1,18 | 0,16 | 2,40 | 0,093 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,73 | 1,14 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,56 | 1,31 | 0,20 | | |
| Md11 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,93 | 1,06 | 0,14 | 2,38 | 0,095 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,69 | 1,14 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,42 | 1,34 | 0,20 | | |
| Md12 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,64 | 1,14 | 0,15 | 2,58 | 0,078 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,38 | 1,25 | 0,11 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,09 | 1,24 | 0,19 | | |

**p*<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunun maddeleri için verdikleri puanların öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 54.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası öğrenim durumu değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 55'de verilmiştir.

Tablo 55. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Öğrenim | (J) Öğrenim | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|----------|-------------|---------------|----------------------|-------|
| Md9 | Ön Lisans | Lisans | 0,318 | 0,260 |
| | | Yüksek Lisans | ,715* | 0,013 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak Anlayış Gösterme boyutu maddelerini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülen madde sayısı sadece 1 tanedir (madde 9).

ANOVA testi sonrası (Tablo 54.), öğretmenlerin öğrenim durumlarının, onların 'Yönetici, herkesin hatasının olabileceğini kabul eder ve gerektiğinde bu hataları hoş görür' (madde 9) algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,46$ ve $p=0,013$). Hangi öğrenim durumu grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 53.); ön lisans mezunu olan öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{ön lisans}}=3,98$; $\bar{X}_{\text{yüksek lisans}}=3,27$).

Öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, Anlayış Gösterme boyutu bakımından değerlendirmelerinde genel olarak farklılaşmalar olmadığı söylemek mümkündür.

Tablo 56. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Boyut | Görev | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|------------------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|-------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Anlayış Gösterme | Sınıf Ö. | 157 | 3,74 | 1,01 | 0,08 | 221 | 1,59 | 0,113 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,51 | 1,04 | 0,13 | | | |

* $p < .05$

Anlayış Gösterme boyutu bakımından öğretmenlerin görevlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı bulunmuştur ($t=1,59$ ve $p>0,05$). Ortalama puanları incelediğimizde sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin bu boyutu benzer şekilde algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{sınıf}=3,74$; $\bar{X}_{branş}=3,51$).

Öğretmenlerin görevlerinin, onların Anlayış Gösterme boyutu maddelerini algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 57.'de özetlenmiştir.

Tablo 57. Öğretmenlerin, Anlayış Gösterme boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Madde | Görev | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|-------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|-------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Md5 | Sınıf Ö. | 157 | 3,76 | 1,21 | 0,10 | 221 | 1,19 | 0,234 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,55 | 1,23 | 0,15 | | | |
| Md6 | Sınıf Ö. | 157 | 3,83 | 1,17 | 0,09 | 221 | 1,31 | 0,193 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,61 | 1,14 | 0,14 | | | |
| Md7 | Sınıf Ö. | 157 | 3,82 | 1,20 | 0,10 | 221 | 1,82 | 0,070 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,50 | 1,21 | 0,15 | | | |
| Md8 | Sınıf Ö. | 157 | 3,73 | 1,20 | 0,10 | 221 | 0,97 | 0,335 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,56 | 1,10 | 0,14 | | | |
| Md9 | Sınıf Ö. | 157 | 3,73 | 1,22 | 0,10 | 221 | 1,19 | 0,237 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,52 | 1,19 | 0,15 | | | |
| Md10 | Sınıf Ö. | 157 | 3,86 | 1,21 | 0,10 | 221 | 1,63 | 0,105 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,58 | 1,15 | 0,14 | | | |
| Md11 | Sınıf Ö. | 157 | 3,78 | 1,16 | 0,09 | 221 | 1,75 | 0,082 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,48 | 1,17 | 0,14 | | | |
| Md12 | Sınıf Ö. | 157 | 3,44 | 1,19 | 0,10 | 221 | 1,01 | 0,314 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,26 | 1,32 | 0,16 | | | |

* $p < .05$

Tablodan da görüleceği üzere, araştırmaya katılanların sınıf veya branş öğretmeni olması onların Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarında bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

2.2.3. Öğretmenlerin Örgüt İkliminde Yönetici Davranışları Alt Boyutlarından Yakından Kontrol Boyutunu Algılama Düzeylerine İlişkin Analizler

Bu bölümde ölçeğin üçüncü alt boyutunu oluşturan Yakından Kontrole ilişkin, öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak verdikleri puanların anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 58. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|------------------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Yakından Kontrol | Kadın | 109 | 3,87 | 0,84 | 0,08 | 221 | 2,35 | 0,019* |
| | Erkek | 114 | 3,58 | 0,94 | 0,09 | | | |

* $p < .05$

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların ölçeğin Yakından Kontrol alt boyutunu algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 56.'da özetlenmiştir.

Yakından Kontrol boyutu bakımından öğretmenlerin cinsiyetinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($t=2,35$ ve $p=0,019$). Öğretmenlerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlarını incelediğimizde, kadın öğretmenlerin bu boyutu yöneticileri açısından, erkeklere göre daha yüksek puanladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,87$; $\bar{X}_{Erkek}=3,58$). Kadınlar yöneticilerini erkeklere göre daha çok kontrol etmeye dönük olarak algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların ölçeğin Yakından Kontrol boyutuna ait maddeleri algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 59.'da özetlenmiştir.

Tablo 59. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Madde | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|-------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Md1 | Kadın | 109 | 3,73 | 0,99 | 0,10 | 221 | 1,60 | 0,111 |
| | Erkek | 114 | 3,51 | 1,11 | 0,10 | | | |
| Md2 | Kadın | 109 | 3,79 | 0,97 | 0,09 | 221 | 1,40 | 0,164 |
| | Erkek | 114 | 3,60 | 1,08 | 0,10 | | | |
| Md3 | Kadın | 109 | 4,07 | 1,02 | 0,10 | 221 | 2,91 | 0,004* |
| | Erkek | 114 | 3,65 | 1,15 | 0,11 | | | |

* $p < .05$

Tablo 59’da özetlenen ölçeğin Yakından Kontrol boyutuna ait maddeleri algılamalarında öğretmenlerin cinsiyetlerinin bir farklılaşma nedeni olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucuna göre;

‘Yönetici, tüm görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesine önem verir’ (madde 3) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,91$ ve $p=0,004$). Ortalama puanlara incelendiğinde, kadın öğretmenlerin yöneticilerinin görevlerini yerine getirdiklerine erkeklere göre daha çok katılmaktadırlar ($\bar{X}_{Kadın}=4,07$; $\bar{X}_{Erkek}=3,65$).

Tablo 60. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|------------------|------------------|----|-----------|------|------|-------|-------|
| | Yaş | n | \bar{X} | ss | sh | F | p |
| Yakından Kontrol | 30 veya altı (1) | 44 | 3,73 | 0,96 | 0,14 | 2,20 | 0,089 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,66 | 0,95 | 0,11 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,62 | 0,82 | 0,10 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,08 | 0,79 | 0,14 | | |

* $p < .05$

ANOVA testi sonrası (Tablo 60.), öğretmenlerin yaşlarının, onların Yakından Kontrol boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=2,20$ ve $p>0,05$).

Tablo 61. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | ANOVA | | | | |
|----------|------------------|----|-----------|------|------|------|--------|
| | Yaş | n | \bar{X} | ss | sh | F | p |
| Md1 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,57 | 1,13 | 0,17 | 3,00 | 0,032* |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,50 | 1,05 | 0,12 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,55 | 0,98 | 0,12 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,13 | 1,01 | 0,18 | | |
| Md2 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,75 | 1,04 | 0,16 | 0,55 | 0,652 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,64 | 1,08 | 0,12 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,62 | 0,99 | 0,12 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 3,88 | 1,01 | 0,18 | | |
| Md3 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,89 | 1,17 | 0,18 | 1,98 | 0,118 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,83 | 1,13 | 0,13 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,68 | 1,05 | 0,13 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 4,25 | 1,02 | 0,18 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutuna ait maddeleri için verdikleri puanların yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 61.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 62.'de verilmiştir.

Tablo 62. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Yaş | (J) Yaş | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|----------|---------|------------|----------------------|-------|
| Md1 | 31-40 | 30 ve altı | -0,068 | 0,989 |
| | | 41-50 | -0,051 | 0,993 |
| | | 51 ve üstü | -,625* | 0,045 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası (Tablo 61.), öğretmenlerin yaşlarının, onların '*Yönetici, öğretmenlerin çalışmalarının her aşamasını yakından izler*' (madde 1) algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,00$ ve $p=0,032$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 62.), 30 veya altı yaş ile 51 veya üstü yaş grupları arasında bu maddeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,57$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=4,13$).

Tablo 63. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|------------------|---------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Kıdem | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Yakından Kontrol | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,19 | 0,86 | 0,16 | 2,90 | 0,023* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,43 | 1,06 | 0,14 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,75 | 0,78 | 0,12 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,59 | 0,87 | 0,19 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,02 | 0,80 | 0,09 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu için verdikleri puanların mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 63.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 64'de verilmiştir.

Tablo 64. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol alt boyutu için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Kıdem | (J) Kıdem | Ortalama Farkı (I-J) | <i>p</i> |
|------------------|-----------|------------------|----------------------|----------|
| Yakından Kontrol | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,444 | 0,316 |
| | | 11-15 Yıl | -0,329 | 0,500 |
| | | 16-20 Yıl | -0,166 | 0,967 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,497(*) | 0,040 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak Yakından Kontrol boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,90$ ve $p=0,023$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında Yakından Kontrol boyutunu algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini daha az yakından kontrol etme davranışı gösteren olarak algıladıkları söylenebilir ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,19$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,02$).

Tablo 65. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|----------|---------------|----|-----------|------|------|-------|--------|
| | Kıdem | n | \bar{X} | ss | sh | F | p |
| Md1 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,71 | 1,08 | 0,21 | 3,26 | 0,013* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,24 | 1,05 | 0,14 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,69 | 0,98 | 0,15 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,50 | 1,10 | 0,24 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,88 | 1,01 | 0,12 | | |
| Md2 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,79 | 0,96 | 0,18 | 1,04 | 0,386 |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,47 | 1,17 | 0,15 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,79 | 0,95 | 0,15 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,64 | 1,05 | 0,22 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,79 | 0,97 | 0,11 | | |
| Md3 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,71 | 0,99 | 0,19 | 2,52 | 0,042* |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,57 | 1,35 | 0,18 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,79 | 0,95 | 0,15 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,64 | 1,09 | 0,23 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 4,10 | 0,96 | 0,11 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddeleri için verdikleri puanların mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 65.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddeleri için verdikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin Scheffe testi sonuçları

| Boyutlar | (I) Kıdem | (J) Kıdem | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|----------|-----------|------------------|----------------------|-------|
| Md1 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,473 | 0,414 |
| | | 11-15 Yıl | -0,449 | 0,334 |
| | | 16-20 Yıl | -0,259 | 0,910 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -,635* | 0,018 |
| Md3 | 6-10 Yıl | 1-5 Yıl | -0,538 | 0,334 |
| | | 11-15 Yıl | -0,217 | 0,915 |
| | | 16-20 Yıl | -0,067 | 1,000 |
| | | 21 Yıl veya üstü | -0,727* | 0,044 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası (Tablo 65.), öğretmenlerin kıdemlerinin, onların 'Yönetici, öğretmenlerin çalışmalarının her aşamasını yakından izler' (madde 1) algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,26$ ve $p=0,013$). Hangi kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 65.); 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı

bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,24$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=3,88$).

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ‘Yönetici, tüm görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesine önem verir’ (madde 3) ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=2,52$ ve $p=0,042$). Post-hoc Scheffe testine göre; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenler arasında bu ifadeyi algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin 21 yıl veya üstü süredir görev yapan öğretmenlere göre bu ifadeye daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,57$; $\bar{X}_{21 \text{ yıl veya üstü}}=4,10$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, Yakından Kontrol boyutu bakımından değerlendirmelerinde genel olarak 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerle, 21 yıl veya daha uzun süredir görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. 21 yıl veya üstü bir süredir görev yapan öğretmenlerin yöneticileri Yakından Kontrol boyutu açısından daha olumlu yönde algıladıkları görülmektedir.

Tablo 67. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | ANOVA | | | | |
|------------------|---------------------|-----|-----------|------|------|------|-------|
| | Okuldaki Süre | n | \bar{X} | ss | sh | F | p |
| Yakından Kontrol | 1 Yıl (1) | 36 | 3,71 | 0,92 | 0,15 | 1,08 | 0,360 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,54 | 0,91 | 0,16 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,62 | 1,02 | 0,16 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,82 | 0,84 | 0,08 | | |

* $p < .05$

Tablo 67.’den de görüleceği üzere, öğretmenlerin okullarındaki çalışma süreleri, onların Yakından Kontrol boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmadığından post-hoc Scheffe testi yapılmamıştır.

Tablo 68. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|----------|---------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Okuldaki Süre | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md1 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,56 | 0,94 | 0,16 | 0,94 | 0,421 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,62 | 0,99 | 0,17 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,40 | 1,11 | 0,18 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,72 | 1,09 | 0,10 | | |
| Md2 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,61 | 0,99 | 0,17 | 0,43 | 0,730 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,56 | 0,99 | 0,17 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,68 | 1,19 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,76 | 1,00 | 0,09 | | |
| Md3 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,97 | 1,25 | 0,21 | 2,26 | 0,082 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,44 | 1,13 | 0,19 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,78 | 1,14 | 0,18 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,97 | 1,01 | 0,10 | | |

**p*<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddeleri için verdikleri puanların okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucunda bir farklılaşma bulunamamıştır (Tablo 68.).

Tablo 69. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|------------------|-------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Öğrenim | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Yakından Kontrol | Ön Lisans (1) | 56 | 3,71 | 0,82 | 0,11 | 0,52 | 0,593 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,77 | 0,86 | 0,08 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,61 | 1,10 | 0,16 | | |

**p*<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu için verdikleri puanların öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 69.'de özetlenmiştir.

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenlerin öğrenim durumları, onların Yakından Kontrol boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak Yakından Kontrol boyutunu benzer şekillerde algıladıkları anlaşılmaktadır. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamadığından post-hoc Scheffe testi yapılmamıştır.

Tablo 70. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | ANOVA | | | |
|----------|-------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Öğrenim | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md1 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,75 | 0,92 | 0,12 | 2,22 | 0,111 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,66 | 1,06 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,33 | 1,17 | 0,17 | | |
| Md2 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,54 | 0,97 | 0,13 | 0,93 | 0,397 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,76 | 0,98 | 0,09 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,69 | 1,22 | 0,18 | | |
| Md3 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,86 | 1,09 | 0,15 | 0,08 | 0,924 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,88 | 1,05 | 0,10 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,80 | 1,29 | 0,19 | | |

**p* < .05

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak ölçeğin Yakından Kontrol boyutu maddelerini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunamamıştır (Tablo 70.).

Tablo 71. Öğretmenlerin, Yakından Kontrol boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Boyut | Görev | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | t-test | | |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | | | | | | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Yakından Kontrol | Sınıf Ö. | 157 | 3,73 | 0,91 | 0,07 | 221 | 0,16 | 0,873 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,71 | 0,87 | 0,11 | | | |

**p* < .05

Öğretmenlerin görevlerinin, onların ölçeğin örgüt ikliminde yönetici davranışları alt boyutlarından Yakından Kontrol boyutunu algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 71.'de özetlenmiştir. Görüldüğü gibi görev değişkeni öğretmenler arasında Yakından Kontrol boyutunu değerlendirmede bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 72. Öğretmenlerin, ölçeğin Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Madde | Görev | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | t-test | | |
|-------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | | | | | | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Md1 | Sınıf Ö. | 157 | 3,67 | 1,07 | 0,09 | 221 | 1,09 | 0,276 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,50 | 1,01 | 0,13 | | | |
| Md2 | Sınıf Ö. | 157 | 3,71 | 1,05 | 0,08 | 221 | 0,37 | 0,714 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,65 | 0,98 | 0,12 | | | |
| Md3 | Sınıf Ö. | 157 | 3,81 | 1,12 | 0,09 | 221 | -0,99 | 0,323 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,97 | 1,07 | 0,13 | | | |

**p* < .05

Öğretmenlerin görevlerinin, onların ölçeğin Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 72.'de özetlenmiştir. Boyutun maddeleri için görev değişkeninin bir farklılaşma nedeni olmadığı bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin bu maddeleri benzer/yakın şekillerde algıladıkları anlaşılmaktadır.

2.2.4. Öğretmenlerin Örgüt İkliminde Yönetici Davranışları Alt Boyutlarından Yüksekten Bakma Boyutunu Algılama Düzeylerine İlişkin Analizler

Bu bölümde ölçeğin son alt boyutunu oluşturan Yüksekten Bakmaya ilişkin, öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak verdikleri puanların anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 73. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|-----------------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Yüksekten Bakma | Kadın | 109 | 3,43 | 0,99 | 0,10 | 221 | 3,22 | 0,001* |
| | Erkek | 114 | 3,21 | 0,95 | 0,09 | | | |

* $p < .05$

Son olarak ölçeğin dördüncü boyutu olan Yüksekten Bakma için de öğretmenlerin cinsiyetinin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($t=3,22$ ve $p=0,001$). Öğretmenlerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlarını incelediğimizde ise, kadın öğretmenlerin bu boyutu da yöneticileri açısından, erkeklere göre daha yüksek puanladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=3,43$; $\bar{X}_{Erkek}=3,21$). Yönetici davranışlarından Yüksekten Bakmanın kadın öğretmenler tarafından daha çok algılandığını, erkek öğretmenlerin ise yöneticilerinde bu boyutu daha az gördükleri/algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 74.'de özetlenmiştir.

Tablo 74. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Madde | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|-------|----------|-----|-----------|------|------|--------|------|--------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Md13 | Kadın | 109 | 3,72 | 1,13 | 0,11 | 221 | 1,20 | 0,231 |
| | Erkek | 114 | 3,54 | 1,12 | 0,10 | | | |
| Md14 | Kadın | 109 | 3,60 | 1,23 | 0,12 | 221 | 2,40 | 0,017* |
| | Erkek | 114 | 3,22 | 1,12 | 0,11 | | | |
| Md15 | Kadın | 109 | 2,99 | 1,51 | 0,14 | 221 | 0,54 | 0,588 |
| | Erkek | 114 | 2,89 | 1,38 | 0,13 | | | |

* $p < .05$

Yüksekten Bakma boyutuna ait ifadelerden sadece biri için cinsiyetin ayıt edici bir değişken olduğu bulunmuştur. ‘Yönetici, kurallar üzerinde tartışma kabul etmez’ (madde 14) kadın ve erkek öğretmenlerce istatistiksel olarak farklı algılanmaktadır ($t=2,40$ ve $p=0,017$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin yöneticilerini, erkek öğretmenlere göre daha çok katı kuralcı gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=3,60$; $\bar{X}_{Erkek}=3,22$).

Tablo 75. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakama alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | ANOVA | | |
|-----------------|------------------|----|-----------|------|-------|------|-------|
| | Yaş | n | \bar{X} | ss | sh | F | p |
| Yüksekten Bakma | 30 veya altı (1) | 44 | 3,40 | 0,97 | 0,15 | 0,31 | 0,822 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,30 | 1,00 | 0,11 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,25 | 0,95 | 0,12 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 3,41 | 1,01 | 0,18 | | |

* $p < .05$

ANOVA testi sonrası (Tablo 75.), öğretmenlerin yaşlarının, onların Yüksekten Bakma boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,31$ ve $p > 0,05$). Öğretmenler farklı yaş gruplarında olsalar dahi, yöneticilerini Yüksekten Bakma boyutu bakımından birbirlerine yakın bir şekilde değerlendirmektedirler. Yaş gruplarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farka neden olmayacak kadar küçük farklar olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ veya altı}}=3,40$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,30$; $\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}}=3,25$; $\bar{X}_{51 \text{ veya üstü}}=3,41$).

Tablo 76. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | ANOVA | | |
|----------|------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Yaş | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md13 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,55 | 1,11 | 0,17 | 0,75 | 0,525 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,64 | 1,22 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,54 | 1,04 | 0,13 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 3,88 | 1,10 | 0,19 | | |
| Md14 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,36 | 1,08 | 0,16 | 0,46 | 0,713 |
| | 31-40 (2) | 78 | 3,53 | 1,22 | 0,14 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 3,30 | 1,22 | 0,15 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 3,38 | 1,19 | 0,21 | | |
| Md15 | 30 veya altı (1) | 44 | 3,30 | 1,37 | 0,21 | 1,39 | 0,245 |
| | 31-40 (2) | 78 | 2,74 | 1,45 | 0,17 | | |
| | 41-50 (3) | 69 | 2,91 | 1,48 | 0,18 | | |
| | 51 veya üstü (4) | 32 | 2,97 | 1,38 | 0,24 | | |

**p*<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutu maddelerinin puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizine* (ANOVA) göre her üç madde için de anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır (Tablo 76.).

Boyut bazında olduğu gibi, boyutun tek tek maddeleri için de öğretmenlerin yaşlarının, onların yöneticilerini değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir.

Tablo 77. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | ANOVA | | |
|-----------------|---------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Kıdem | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Yüksekten Bakma | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,43 | 0,94 | 0,18 | 1,01 | 0,404 |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,42 | 1,05 | 0,14 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,25 | 1,00 | 0,16 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 2,97 | 0,99 | 0,21 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,35 | 0,91 | 0,11 | | |

**p*<.05

Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 77.'de özetlenmiştir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemleri, onların yöneticilerini Yüksekten Bakma boyutu bakımından değerlendirmelerinden istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Tablo 78. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|----------|---------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Kıdem | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md13 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,57 | 1,10 | 0,21 | 1,16 | 0,329 |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,57 | 1,20 | 0,16 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,64 | 1,19 | 0,18 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,23 | 1,19 | 0,25 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,79 | 1,00 | 0,12 | | |
| Md14 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,61 | 1,03 | 0,20 | 0,38 | 0,824 |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,45 | 1,14 | 0,15 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 3,38 | 1,40 | 0,22 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 3,23 | 1,27 | 0,27 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 3,36 | 1,14 | 0,13 | | |
| Md15 | 1-5 Yıl (1) | 28 | 3,11 | 1,32 | 0,25 | 1,60 | 0,176 |
| | 6-10 Yıl (2) | 58 | 3,24 | 1,39 | 0,18 | | |
| | 11-15 Yıl (3) | 42 | 2,74 | 1,56 | 0,24 | | |
| | 16-20 Yıl (4) | 22 | 2,45 | 1,30 | 0,28 | | |
| | 21 Yıl + (5) | 73 | 2,89 | 1,47 | 0,17 | | |

**p*<.05

Boyut bazında olduğu gibi, boyutun tek tek maddeleri için de öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların yöneticilerini değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 78.).

Tablo 79. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|-----------------|---------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Okuldaki Süre | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Yüksekten Bakma | 1 Yıl (1) | 36 | 3,45 | 0,84 | 0,14 | 0,79 | 0,503 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,47 | 1,01 | 0,17 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,19 | 1,05 | 0,17 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,28 | 0,98 | 0,09 | | |

**p*<.05

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenlerin okullarındaki çalışma süreleri, onların Yüksekten Bakma alt boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (Tablo 79.). Boyut için öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları son derece yakın değerlerde gerçekleşmiş olup, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak Yüksekten Bakma alt boyutunu benzer şekillerde algıladıkları anlaşılmaktadır. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamadığından post-hoc Scheffe testi yapılmamıştır.

Tablo 80. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|----------|---------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Okuldaki Süre | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md13 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,72 | 1,03 | 0,17 | 0,69 | 0,557 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,71 | 1,06 | 0,18 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,40 | 1,22 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,65 | 1,14 | 0,11 | | |
| Md14 | 1 Yıl (1) | 36 | 3,69 | 1,12 | 0,19 | 1,81 | 0,147 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,65 | 1,01 | 0,17 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 3,23 | 1,23 | 0,19 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 3,30 | 1,22 | 0,12 | | |
| Md15 | 1 Yıl (1) | 36 | 2,94 | 1,31 | 0,22 | 0,12 | 0,951 |
| | 2 Yıl (2) | 34 | 3,06 | 1,37 | 0,24 | | |
| | 3 Yıl (3) | 40 | 2,95 | 1,36 | 0,22 | | |
| | 4 Yıl veya üstü (4) | 113 | 2,89 | 1,54 | 0,15 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutu maddelerinin puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu anlaşılmıştır (Tablo 80.). Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamadığından post-hoc Scheffe testi yapılmamıştır.

Tablo 81. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | | | ANOVA | |
|-----------------|-------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Öğrenim | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Yüksekten Bakma | Ön Lisans (1) | 56 | 3,46 | 0,90 | 0,12 | 1,00 | 0,369 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,31 | 1,03 | 0,09 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,19 | 0,91 | 0,14 | | |

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 81.'da özetlenmiştir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim durumlarındaki farklılıklar, onların yöneticilerini Yüksekten Bakma bakımından farklı değerlendirmelerine neden olmamaktadır ($F=1,00$ ve $p>0,05$).

Tablo 82. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | | | ANOVA | | | |
|----------|-------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Öğrenim | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Md13 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,86 | 0,88 | 0,12 | 3,01 | 0,052 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,63 | 1,18 | 0,11 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,31 | 1,18 | 0,18 | | |
| Md14 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,48 | 1,10 | 0,15 | 0,17 | 0,840 |
| | Lisans (2) | 122 | 3,37 | 1,26 | 0,11 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 3,40 | 1,10 | 0,16 | | |
| Md15 | Ön Lisans (1) | 56 | 3,04 | 1,46 | 0,20 | 0,23 | 0,798 |
| | Lisans (2) | 122 | 2,93 | 1,48 | 0,13 | | |
| | Yüksek Lisans (3) | 45 | 2,84 | 1,31 | 0,20 | | |

**p*<.05

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak Yüksekten Bakma boyutuna ait maddeleri değerlendirmelerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (Tablo 82.).

Tablo 83. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutunu algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Boyut | Görev | <i>n</i> | \bar{X} | <i>ss</i> | <i>sh</i> | t-test | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | | | | | | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Yüksekten Bakma | Sınıf Ö. | 157 | 3,28 | 1,00 | 0,08 | 221 | -0,92 | 0,358 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,41 | 0,91 | 0,11 | | | |

**p*<.05

Öğretmenlerin görevlerinin, onların ölçeğin Yüksekten Bakma alt boyutunu algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonucu yukarıda, Tablo 83.'de özetlenmiştir. Görüldüğü gibi sınıf ve branş öğretmenleri arasında bu boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma yoktur ($t=-0,92$ ve $p>0,05$). Sınıf ve branş öğretmenleri, yöneticilerini bu boyut bakımından benzer şekilde algılamaktadırlar.

Tablo 84. Öğretmenlerin, Yüksekten Bakma alt boyutu maddelerini algılamalarına yönelik verilen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

| Madde | Görev | n | \bar{X} | ss | sh | t-test | | |
|-------|----------|-----|-----------|------|------|--------|-------|-------|
| | | | | | | sd | t | p |
| Md13 | Sınıf Ö. | 157 | 3,66 | 1,14 | 0,09 | 221 | 0,67 | 0,504 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,55 | 1,10 | 0,14 | | | |
| Md14 | Sınıf Ö. | 157 | 3,34 | 1,22 | 0,10 | 221 | -1,29 | 0,200 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,56 | 1,08 | 0,13 | | | |
| Md15 | Sınıf Ö. | 157 | 2,85 | 1,49 | 0,12 | 221 | -1,34 | 0,182 |
| | Branş Ö. | 66 | 3,14 | 1,31 | 0,16 | | | |

* $p < .05$

Tablo 84.'de özetlenen Yüksekten Bakma boyutu maddelerini algılamada öğretmenlerin görevlerinin bir farklılaşma nedeni olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

3. VERİ SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde, bir önceki bölümde yöneticilerin, yöneticilik becerilerine bağlı olarak örgüt iklimine katkılarını öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerine göre nasıl algıladıklarını bulmak üzere yaptığımız istatistiklerle elde edilen sonuçların genel bir değerlendirilmesi yapıldıktan sonra bazı öneriler sunulacaktır. Sonuç ve öneriler, araştırmada yararlanılan ölçeğin alt boyutları çerçevesinde, sırası ile İşe Dönüklük, Anlayış Gösterme, Yakından Kontrol ve Yüksekten Bakma için öğretmenlerin algılarında, kişisel özelliklerine bağlı olarak gerçekleşen farklılaşmalara göre yapılacaktır.

3.1. İşe Dönüklük Boyutu

- İşe Dönüklük boyutu bakımından öğretmenlerin cinsiyetinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur. Verilen ortalama puanlar incelediğinde, kadın öğretmenlerin yöneticilerini erkek öğretmenlere göre daha çok işe dönük olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Genel olarak, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların ölçeğin İşe Dönüklük boyutu ve maddelerini algılamalarında önemli bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Farklılaşmanın görüldüğü tüm maddelerde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puanlarla değerlendirmeler yaptığı

görülmüştür. Bir genelleme yapılacak olursa, kadın öğretmenler yöneticilerini İşe Dönüklük bakımından erkek öğretmenlere göre daha olumlu ve yeterli algılamaktadırlar.

- Öğretmenlerin yaş gruplarına bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, İşe Dönüklük bakımından değerlendirmelerinde genel olarak genç öğretmenlerle (30 yaş veya altı) daha büyük öğretmenler (51 yaş veya üstü) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. 51 yaş veya üstü grubunda olan öğretmenlerin yöneticilerini, örgüt iklimine katkıları bakımından algılamalarında daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bunun bir nedeni, okullarda yöneticilik yapanların da genel olarak ileri yaşta olmaları ve/veya 51 yaş üstü öğretmenlerin kendilerini bu yöneticilere daha yakın hissetmeleri olabilir.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, İşe Dönüklük bakımından değerlendirmelerinde genel olarak 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerle, 21 yıl veya daha uzun süredir görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. 21 yıl veya üstü bir süredir görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerini örgüt iklimine katkıları bakımından daha olumlu yönde algıladıkları görülmektedir. Bu sonuç daha önce incelenen yaş grupları ile de tutarlılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticilerini, İşe dönüklük bakımından değerlendirmelerinde anlamlı farklılaşmalar olmadığı anlaşılmıştır.
- Öğretmenlerin öğrenim durumlarının, İşe Dönüklük boyutunu algılamalarında önemli bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmüştür. Alt boyuta ait 16 maddeden sadece birinde, öğrenim durumu değişkeninin “*Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir*” (madde 25) algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre; ön lisans mezunu olan öğretmenler, yöneticilerini yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha çok karar ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçi bulmaktadır.
- Genel olarak sınıf öğretmenlerinin yöneticilerini, branş öğretmenlerine göre daha fazla İşe Dönük algıladıkları bulunmuştur.

3.2. Anlayış Gösterme Boyutu

- Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Anlayış Gösterme alt boyutu ve maddelerini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Genel olarak, kadın öğretmenlerin, yöneticilerini Anlayış Gösterme boyutu bakımından erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin yaş gruplarına bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, Anlayış Gösterme bakımından değerlendirmelerinde genel olarak genç öğretmenlerle (30 yaş veya altı) daha büyük öğretmenler (51 yaş veya üstü) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. 51 yaş veya üstü grubunda olan öğretmenlerin yöneticilerini Anlayış Gösterme boyutu bakımından gençlere göre daha olumlu değerlendirmektedirler.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı bakımından Anlayış Gösterme boyutuna bağlı olarak değerlendirmelerinde genel olarak 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerle, 21 yıl veya daha uzun süredir görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. 21 yıl veya üstü bir süredir görev yapan öğretmenlerin yöneticileri Anlayış Gösterme boyutu bakımından daha olumlu yönde algıladıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısının Anlayış Gösterme alt boyutu bakımından değerlendirmelerinde genel olarak farklılaşmalar olmadığı anlaşılmıştır.
- Öğretmenlerin öğrenim durumları, genel olarak, onların Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.
- Öğrenim durumuna benzer şekilde, öğretmenlerin öğrenim durumları, onların Anlayış Gösterme boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

3.3. Yakından Kontrol Boyutu

- Yakından Kontrol boyutu bakımından öğretmenlerin cinsiyetinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlarını incelediğinde, kadın öğretmenlerin bu boyutu yöneticileri açısından, erkeklere göre daha yüksek puanladıkları, yöneticilerini erkeklere göre daha çok kontrol etmeye dönük olarak algıladıkları anlaşılmıştır.
- Öğretmenlerin yaşlarının, Yakından Kontrol boyutunun bir maddesini, “*Yönetici, öğretmenlerin çalışmalarının her aşamasını yakından izler*” (madde 1) algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 51 veya üstü yaştaki öğretmenlerin bu ifadeye 30 yaş veya altı grubundaki öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bağlı olarak çalıştıkları kurumdaki yöneticileri, Yakından Kontrol boyutu bakımından değerlendirmelerinde genel olarak 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerle, 21 yıl veya daha uzun süredir görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. 21 yıl veya üstü bir süredir görev yapan öğretmenlerin yöneticileri, Yakından Kontrol boyutu açısından daha çok kontrolcü buldukları görülmüştür.
- Öğretmenlerin öğrenim durumları, onların Yakından Kontrol boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak Yakından Kontrol boyutunu benzer şekillerde algıladıkları anlaşılmaktadır.
- Öğrenim durumunda olduğu gibi, öğretmenlerin görevlerinin, onların ölçeğin Yakından Kontrol boyutu maddelerini algılamalarında bir farklılaşma nedeni olmadığı bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin bu maddeleri benzer/yakın şekillerde algıladıkları anlaşılmaktadır.

3.4. Yüksekten Bakma Boyutu

- Son olarak ölçeğin dördüncü boyutu olan Yüksekten Bakma için de öğretmenlerin cinsiyetinin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin bu boyutu da yöneticileri açısından, erkeklere göre daha yüksek puanladıkları anlaşılmaktadır. Yönetici davranışlarından Yüksekten Bakmanın kadın öğretmenler tarafından daha fazla gözlemlendiği, erkek öğretmenlerin ise yöneticilerinde bu boyutu daha az gördükleri/algıladıkları görülmektedir.
- Öğretmenlerin yaşlarının, onların Yüksekten Bakma boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Öğretmenler farklı yaş gruplarında olsalar dahi, yöneticilerini Yüksekten Bakma boyutu bakımından birbirlerine yakın bir şekilde değerlendirmektedirler.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, onların yöneticilerini Yüksekten Bakma boyutu bakımından değerlendirmelerinden istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktır.
- Öğretmenlerin okullarındaki çalışma süreleri, onların Yüksekten Bakma alt boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Boyut için öğretmenlerin verdikleri puan ortalamaları son derece yakın değerlerde gerçekleşmiş olup, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak Yüksekten Bakma alt boyutunu benzer şekillerde algıladıkları anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrenim durumlarındaki farklılıklar, onların yöneticilerini Yüksekten Bakma bakımından farklı değerlendirmelerine neden olmamaktadır.
- Sınıf ve branş öğretmenleri arasında Yüksekten Bakma boyutunu algılamada anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Sınıf ve branş öğretmenleri, yöneticilerini bu boyut bakımından benzer şekilde algılamaktadırlar.

SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

Yöneticilerin okul iklimine katkıları bakımından işe dönük bir davranış örüntüsü sergilemeleri öğretmenlerin, kendilerini daha çok işe vermeleri bakımından fayda sağlayacaktır. Araştırma sonucunda da öğretmenlerin yöneticilerini daha çok işe dönük olarak algıladıkları görülmüştür. Ancak erkek öğretmenlerin yöneticilerini işe dönüklük dışında başka işlerle de meşgul olarak gördükleri bulunmuştur. Bu da yöneticilerin erkek öğretmenlerce yeterince iyi anlaşılmadığını, yaptıkları işlerin örgüt iklimi bakımından yeterli derecede faydalı olmadığını göstermektedir. Örgüt ikliminin kapsayıcı olması zorunluluğu vardır. Aksi durumda bir okul kültürü oluşturmak da zorlaşacaktır. Burada yöneticiler bakımından bir başarısızlık olduğu görülmektedir.

Örgüt iklimi oluşturulmasında, bütünselliğin sağlanması aşamasında, bir başka özellik de, örgüte yeni katılanların kendini diğer örgütlerden farklı bir yerde olmalarını hissettirecek dâhil etme, özümseme işlevidir. Yine araştırmada görüldüğü gibi genç öğretmenlerin örgüt iklimini, diğer öğretmenler kadar olumlu algılamadıkları görülmüştür. Bu da araştırmaya katılan yöneticilerin okul kültürünü oluşturmada yine yeterince başarılı olamadıklarını bize göstermektedir.

Son olarak bir örgütün hedeflerine ulaşmasında son derece önemli olan unsur, çalışanlar ile yöneticiler arasındaki ilişkilerin mümkün olduğu kadar doğrudan, kolay ve açık bir iletişim kanalı üzerine kurulması gerektiğidir. Rekabetin her alanda görüldüğü zamanımızda çalışanların yaratıcılıklarını gösterebilmeleri, bunun için çaba göstermeleri teşvik edilmelidir. Aksi halde her şeyin tepeden kontrol edildiği bir yapılanmada (klasik/hiyerarşik yapılanma), çalışanlar sadece söylenenleri yapan kişiler haline gelecek, örgütün kendisi de dinamik olmaktan çok yöneticileri yeteneği ölçüsünde gelişebilecektir. Bu araştırmada, okul yöneticileri öğretmenlerce yüksekten bakan, her şeyi kendileri bilen kişiler olarak algılanmışlardır. Bu durum ise okulda olumlu bir okul iklimi oluşturulması bakımından bir engeldir.

Öneriler

Okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturulmasından birinci derecede sorumlu olan yöneticinin öğretmenlerce algılanma biçimi, öğretmenlerin kendilerini işlerine adanmalarına, yeteneklerini ve bilgilerini en üst düzeyde kullanma isteğine, yaratıcılıklarını kullanmaya çalışmalarına, kısaca bir eğitimci olarak potansiyellerini olabildiğince çok hizmete adanmalarına doğrudan etki edecektir.

- Araştırma verilerinin analizi sonrasında özellikle kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerini, örgüt iklimine katkıları bakımından farklı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Kadınların, erkek öğretmenlere göre yöneticilerini genelde daha olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır. Örgütsel iklimin daha çok kadınlarca olumlu algılanması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için yeterli değildir. Bu durumda erkek öğretmenlerin yöneticilerini, örgüt iklimine katkıları bakımından neden daha az olumlu algıladıkları başka çalışmalarla araştırılması gerekmektedir. Yöneticilerin erkek öğretmenlerle iletişimlerinde bir problem olduğu akla gelen ilk varsayım olabilir.
- Cinsiyet değişkenine benzer şekilde, genel olarak, kıdemi düşük olan (genç) öğretmenlerle, daha kıdemli öğretmenler arasında yöneticilerin örgütsel iklimine katkısını algılama bakımından farklılaşma olduğu bulunmuştur. Yaş ve kıdemi daha çok olan öğretmenlerin, yöneticilerini örgüt iklimine katkıları bakımından, genç olan öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Bu da okullarda örgüt ikliminin kapsayıcılığı bakımından bir sorun olduğunu düşündürmektedir. Görev yapılan okuldaki çalışma süreleri bakımından anlamlı bir farklılaşma bulunamaması da bunu destekler gibidir. Okulda görev yapma süresi değil, yaş ve kıdem farklılaşma kaynağıdır. Yöneticilerin yeni öğretmenleri okula uyum sağlamalarında tedbir alması, sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturulması bakımından faydalı olacaktır.
- Son olarak, örgüt iklimi açısından zararlı olabilecek Yüksekten Bakma boyutu için öğretmenlerin yöneticilerini oldukça yüksek sayılabilecek düzeyde puanladıkları görülmüştür ($\bar{X}=2,94$ 'Biraz Katılıyorum' ile $\bar{X}=3,62$ 'Oldukça Katılıyorum' arasında). Yöneticilerin olumlu bir örgüt iklimi oluşturmasında, öğretmenlerin

onları bu şekilde algılaması önemli bir engel oluşturabilecektir. Bu nedenle yöneticilerin, yöneticilik becerilerini sergilerken, öğretmenlerce bunun bir üstünlük gösterme hali olarak algılanmamasına dikkat etmeleri yerinde olacaktır.

Kaynakça

Akar, A., İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2006

Aksoy, H., Örgütsel İklimin Motivasyon Üzerine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2006

Aydın, M., Eğitim Yönetimi, Ankara, 1994

Aydın, M., Eğitim Yönetimi; Kuramlar, Süreçler, İlişkiler, 1994

Başaran, İ. E., Yönetim, Ankara, 1989

Başaran, İ. E., Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetimsel Davranış, Ankara, 1992

Başaran, İ.E., Eğitim Yönetimi, 5.b, Ankara, 1996

Başaran, İ.E., Eğitim Yönetimi, Ankara, 1996

Başaran, İ.E., Türkiye Eğitim Sistemi, 1996

Bursalıoğlu, Z., Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Ankara: 1991

Bursalıoğlu, Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, 1994

Bursalıoğlu, Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, 1979

Büyüköztürk, Ş., Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara, 2007

Çelik, V., Eğitimsel Liderlik, Ankara, 2000

Çelik, V., Okul Kültürü ve Yönetimi, Ankara, 2000

Efil, İ., İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Bursa, 1993

Erdoğan, İ., Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği, İstanbul, 2000

Eren, E., Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 1989

Eren, E., Yönetim ve Organizasyon, 1996

Ertekin, Y., Örgüt İklimi, Ankara , 1978

Genç, N., Demirdöğen, O., Yönetim El Kitabı, Erzurum, 1994

Genç, N., Yönetim ve Organizasyon, Ankara, 2004

Gürgen, H., Örgütlerde İletişim Kalitesi, 1997

- Herzberg, F., One more time: how do you motivate employees?, Business Review, U.S.A., 1968
- İlgar, L., Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, İstanbul, 1996
- Kalaycı, Ş., SSPS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ankara, 2006
- Karlı, M.D., Yönetimsel Etkililik, Ankara, 2004
- Kaya, K. K., Eğitim Yönetimi:Kuram ve Türkiye'deki Uygulama, 1996
- Kaya, Y. K., Eğitim Yönetimi. Kuram ve Türkiye'deki Uygulama, Ankara, 1991
- Koçel, T., İşletme Yöneticiliği, İstanbul, 1982
- Koçel, T., İşletme Yöneticiliği, İstanbul, 2001
- Koçel, T., İşletme Yöneticiliği, İstanbul, 2003
- Oksay, Ü., İletişimin ABC'si, İstanbul ,1992
- Özdemir, F., Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2006
- Peker, Ö., Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği, Ankara, 1995
- Sabuncuoğlu Z., Tüz, M., Örgütsel Psikoloji, Bursa, 2005
- Şişman, M., Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Ankara, 2002
- Şişman, M., Örgüt Kültürü, Eskişehir, 1994
- Taymaz, A. H., Okul Yönetimi, Ankara, 1995
- Toprakçı, E., Sınıf Örgütünün Yönetimi, Ankara, 2002
- Tortop, N., Personel Yönetimi, Ankara, 1994
- Tortop, N., Yönetim Biliminin Temel İlkeleri, Ankara, 1990
- Unutkan, G. A., İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü, İstanbul, 1995
- Yaşar, Ö., Örgütsel Güvenin Örgüt İklimine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep, 2005

ÖZGEÇMİŞ

12 Mayıs 1977 İstanbul ili Bakırköy ilçesi doğumluyum. İlk, Orta ve Lise öğrenimimi Bahçelievler ilçesinde tamamladıktan sonra 1995 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği bölümüne kaydoldum. Bu bölümden 2000 yılında mezun olduktan sonra aynı yıl İstanbul Bahçelievler M.E.B. Şirinevler İlköğretim Okulu'nda Sınıf Öğretmenliği branşıyla görev aldım. 2002-2003 yılları arasında Yedek Subay Öğretmen olarak Muş ili Korkut ilçesine bağlı Güven Köyü B.S.İ.O. da askerlik görevimi tamamladım. 2006 yılında Beykent Üniversitesi İşletme Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladım.

Özel ilgi alanlarım tarih, bilişim teknolojileri, sinema ve masa tenisi dir.

Murat YILDIRIM

EKLER

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 3403/119239
Konu : Anket (Murat YILDIRIM)

25/ 11'2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Beykent Üniversitesi'nin 23/10/2008 tarih ve 7535-6072 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 19/11/2008 tarihli tutanağı.

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Murat YILDIRIM**'ın ilimiz ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Bahçelievler Örneği)**" konulu anket çalışmalarını yapma hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Murat YILDIRIM**'ın ilimiz ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Bahçelievler Örneği)**" konulu anket çalışmalarını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Atıf ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

O/LUR
26/11/2007
Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

E-Mail: kultur34@meb.gov.tr **Web:** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **3418/120192**
Konu: **Anket (Murat YILDIRIM)**


26Kasım 2008

BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi : a) Valilik Makamınının 25/11/2008 tarih ve 18.580/3403/119239 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Beykent Üniversitesi'nin 23/10/2008 tarih ve 7535-6072 sayılı yazısı.

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Murat YILDIRIM**'ın İlimiz ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Bahçelievler Örneği)**" konulu anket çalışmalarını istekleri konulu anket çalışmalarını yapma istekleri İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLĞİ (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu

Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr

E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

Sayın Meslektaşım,

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulacak olan "İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını sürdürmekteyim.

Söz konusu araştırma için bilgi toplamak amacı ile hazırlanan anket formu ilişikte sunulmuştur.

Araştırmanın amacı: Yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı üzerindeki etkisini ortaya koyarak, okullarda olumlu bir örgüt iklimi oluşturabilmesi için öneriler geliştirmektir.

Elde edilen bilgiler bilimsel araçlarla ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle anketin herhangi bir yerine ad ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi yanıtlayan kişiye ilişkin bilgi elde etmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, ankete katılanların "*yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısını*" belirlemeye yönelik 30 soru yer almaktadır.

Sorulara objektif ve samimi cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerliği için gereklidir.

Değerli yardımlarınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder, saygılar sunarım.

İstanbul, 2008

Murat YILDIRIM

BÖLÜM I

Lütfen cevabınızı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz nedir?

1. Kadın

2. Erkek

2. Yaşınız kaçtır ?

1. 30 veya daha az

2. 31-40

3. 41-50

4. 51 veya daha fazla

3. Meslekteki kıdeminiz kaç yıldır?

1. 1-5 yıl

4. 16-20 yıl

2. 6-10 yıl

5. 21 yıl veya daha fazla

3. 11-15 yıl

4. Bu okuldaki kıdeminiz kaç yıldır?

1. 1 yıl

3. 3 yıl

2. 2 yıl

4. 4 veya daha fazla

5. Öğrenim durumunuz nedir?

1. Ön lisans

3. Yüksek lisans

2. Lisans

4. Diğer (Yazını)

6. Bu okuldaki göreviniz nedir?

1. Sınıf Öğretmeni

2. Branş öğretmeni

BÖLÜM II

AÇIKLAMA

Aşağıda yönetsel uygulamalarla ilgili sıralanan maddelerde yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısına ilişkin görüşlerinizi beşli derecelendirme ölçeğine göre okulunuz/sınıfınızı için **tamamen katılıyorum** ise, ifadenin önündeki **5; oldukça katılıyorum** ise;**4, biraz katılıyorum** ise;**3;çok az katılıyorum** ise **2;hiç katılmıyorum** ise; **1** rakamını, işaretlemeniz gerekmektedir. **Lütfen**, size uygun olan seçeneği, seçeneğin önündeki ilgili rakamı işaretleyiniz.

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Yönetici, öğretmenlerin çalışmalarının her aşamasını yakından izler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Yönetici, toplantılarda görüşlerini kabul ettirmede başarılıdır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Yönetici, tüm görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesine önem verir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Yönetici, kendisini görevine ve kurumuna adar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin sosyal ve kültürel gelişmesine destek verir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Yönetici bir sorunu çözmek için öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunur. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Yönetici, öğretmenlere karşı arkadaşça yaklaşımlarda bulunur. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Yönetici öğretmenlerin doğru yargıda bulunacakları konusunda, onlara güven duyar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Yönetici, herkesin hatasının olabileceğini kabul eder ve gerektiğinde bu hataları hoş görür. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Yönetici, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine değer verir ve bunları dikkate alır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Yönetici, öğretmenler arasında işbirliği kurulması için çaba gösterir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Yönetici, öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Yönetici, öğretmenler toplantısını genellikle yapılacak işleri duyurmak amacıyla düzenler. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Yönetici, kurallar üzerinde tartışma kabul etmez. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Yönetici, okulumuzda sadece ders ve sınıf dağıtımı gibi rutin kararlar verir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Yönetici, öğretmenlerin verimli çalışmalarını için gerekli ortamı hazırlar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 17. Yönetici, öğretmenlerin problemlerini çözmede onlara yardımcı olur. | () | () | () | () | () |
| 18. Yönetici, öğretmenlere verilen ek görev ve etkinlikleri yazılı olarak belirtir | () | () | () | () | () |
| 19. Yönetici, öğretmenlere yardımcı olabilmek için gerektiğinde yetkisini sonuna kadar kullanır. | () | () | () | () | () |
| 20. Yönetici, öğretmenlerin yapıcı eleştirilerini dikkate alır ve bunlardan yararlanır. | () | () | () | () | () |
| 21. Yönetici, okula öğretmenlerden önce gelme konusunda duyarlılık gösterir. | () | () | () | () | () |
| 22. Yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için yöntemler arar ve bunları öğretmenlerle paylaşır. | () | () | () | () | () |
| 23. Yönetici, öğretmenlerin başarısızlıklarını değil başarılarını öne çıkarır ve destekler. | () | () | () | () | () |
| 24. Yönetici, kişisel bakımına, görünümüne ve sağlığına özen gösterir. | () | () | () | () | () |
| 25. Yönetici, kararlarında ve davranışlarında tutarlı ve gerçekçidir. | () | () | () | () | () |
| 26. Yönetici, zorluklar karşısında dayanıklıdır ve zorluklardan yılmaz. | () | () | () | () | () |
| 27. Yönetici, stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır. | () | () | () | () | () |
| 28. Yönetici, öz güvene sahiptir. | () | () | () | () | () |
| 29. Yönetici, farklı düşünme yeteneğine sahiptir ve bunu gereken her durumda kullanır. | () | () | () | () | () |
| 30. Yönetici, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin farkındadır ve bu gelişmeleri takip eder. | () | () | () | () | () |