



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK İKLİM
ALGISININ YÖNETİCİLERİN OKUL LİDERLİĞİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Merve AKÇE

Danışman

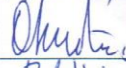
Dr. Öğr. Üyesi Sedat ŞEN

ŞANLIURFA – 2019

T. C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 175215024 numaralı Merve AKÇE'nin hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim Algısının Yöneticilerin Okul Liderliği Açısından İncelenmesi" konulu **yüksek lisans** tezi ile ilgili tez savunması, 12/07/2019 tarihinde, saat 14:00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

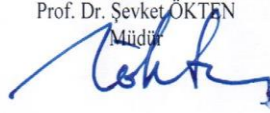
12/07/2019

Sınav Jürisi	Unvan, Adı Soyadı	Kanaati	İmzası
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Sedat ŞEN	Kabul	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Özcan ARSLANOĞLU	Kabul	
Üye	Doç. Dr. Betül BALKAR	Kabul	

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

06.08/2019

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN
Müdür



Not: a) Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntılar, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

b) Tez, HÜBAK'tan Bilimsel Araştırma Projesi mali destek Almıştır Almamıştır.



HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı-Soyadı: Merve AKÇE

Öğrenci Numarası: 175215024

Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Başlık: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim Algısının Yöneticinin Okul Liderliği Açısından İncelenmesi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen yüksek lisans tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 119 sayfalık kısmına ilişkin, 13/06/2019 tarihinde şahsım ve danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı % 10'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç
- 4- 6 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen tezli/tezsiz lisansüstü programlarda seminer, dönem projesi, tez vb Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından kabul edilen lisansüstü orijinallik raporu alınması uygulama esasları ile belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığımı ve bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntılarının bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi, Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden herhangi birisinin yer almadığımı, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum. Gereğini saygularıyla arz ederim.

13/06/2019

Merve AKÇE

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım.

13/06/2019

Dr. Öğr. Üyesi Sedat ŞEN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK İKLİM ALGISININ YÖNETİCİLERİN OKUL LİDERLİĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

AKÇE, Merve

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sedat ŞEN

Temmuz, 2019, 151 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısını, yöneticilerin okul liderliği açısından incelemektir. Nicel araştırma yönteminde olan bu araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa ili merkez ilçelerde, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında, bağımsız anaokulu ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 621 okul öncesi öğretmeni arasından, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 238 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında, Psikolojik İklim Ölçeği ve Okul Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması sonucu elde edilen veriler, SPSS programıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algılarının örgütsel katkı ve onaylanma ve rol belirginliği alt boyutlarının, ilköğretim okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul liderliğine ilişkin araştırmada elde edilen bulgulara göre; bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticilerin okul liderliği davranışlarının daha olumlu olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin okul liderliği davranışlarının okul yöneticisinin kıdemi ve okul öncesi öğretmenin psikolojik iklim algı düzeyi ile arasında pozitif yönde ilişki olduğunu öne süren araştırma hipotezlerimiz doğrulanırken; yöneticilerin öğretmenlik deneyimi ile arasında pozitif yönde ilişki olduğunu öne süren araştırma hipotezimiz reddedilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, bağımsız anaokulu kurumlarının yaygınlaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Psikolojik İklim Algısı, Okul Liderliği

ABSTRACT

EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PSYCHOLOGICAL CLIMATE PERCEPTION IN TERMS OF ADMINISTRATORS' SCHOOL LEADERSHIP

AKÇE, Merve

Master's Thesis

Department of Education Sciences

Advisor: Asst. Prof. Dr. Sedat ŞEN

July, 2019, 151 pages

The general aim of this study is to examine the psychological climate perception of preschool teachers in terms of administrators' school leadership. The sample of this research, which is in the quantitative research method, is composed of 238 preschool teachers determined by convenience sampling method among 621 preschool teachers who work in independent kindergartens and primary schools in 2018-2019 educational year in Şanlıurfa. The Psychological Climate Scale and School Leadership Scale were used for collecting the data. Data obtained from the application of measurement tools were analyzed with SPSS for Windows program.

As a result of the research; the perception of pre-school teachers working in independent kindergarten on psychological climate was found to be higher in organizational contribution and recognition and role clarity sub-dimensions than pre-school teachers working in primary school. According to the findings of the research on school leadership; it was concluded that the school leadership behaviors of the independent kindergarten school managers were perceived as more positive. In addition, our research hypothesis suggesting that there is a positive relationship between school administrators' seniority and pre-school teacher's psychological climate perception level along with school leadership behaviors of school administrators has been supported; however the research hypothesis suggesting positive correlation with the teaching experience of the administrators has been

rejected. Based on the findings of the research, it may be recommended to expand independent kindergarten institutions.

Key Words: Pre-school Education, Psychological Climate Perception, School Leadership



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK İKLİM ALGISININ
YÖNETİCİLERİN OKUL LİDERLİĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	II
ORJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ	XIII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI VE SINIRLILIK LARI	9

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	10
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite Tanımlaması ve Beklentiler	11
2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları	12
2.1.3. Okul Öncesi Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Nitelikler	14
2.2. PSİKOLOJİK İKLİM ALGISI	15
2.2.1. İklim Kavramı	15
2.2.2. Psikolojik İklimin Tarihçesi ve Teorik Bakış Açısı	19
2.2.3. Psikolojik İklim Tanımlamaları ve Sınıflandırılması	24
2.2.4. Psikolojik İklim Kavramıyla Benzer Anlamlara Sahip Kavramların Tanımlanması ve Farklılıkların Ayırt Edilmesi	30
2.2.5. İklim Kavramının İlişkili Olduğu Örgütsel Davranışlar	34
2.2.6. Psikolojik İklim Üzerine Yapılan Araştırmalar	42
2.2.7. Psikolojik İklim ve Okul Liderliği İlişkisi	45
2.3. OKUL LİDERLİĞİ	49
2.3.1. Liderlik Kavramı	49
2.3.2. Okul Liderliği ve Okul Liderlerinden Beklenen Davranışlar	51
2.3.2.1. Destekleyici Liderlik	58
2.3.2.2. İşbirlikçi Liderlik	61
2.3.2.3. Açık Liderlik	64
2.3.2.4. Öğretimsel Liderlik	67
2.3.2.5. Okul Liderlerinin İletişim Yeterlilikleri	74

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	78
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	78
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	81
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	81
3.3.2. Psikolojik İklim Ölçeği	81
3.3.3. Okul Liderliği Ölçeği	82
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANIŞI	84
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	84

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	89
4.1.1. Psikolojik İklim Algı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	89
4.1.2. Okul Liderliğine İlişkin Betimsel İstatistikler	90
4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	91
4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	91
4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	92
4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	94

4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklimine İlişkin Algılarının Yöneticinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	96
4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	97
4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	100
4.4.1. Okul Yöneticilerinin Okul Liderliği Davranışlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	100
4.4.2. Okul Yöneticilerinin Okul Liderliği Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	102
4.5. ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	103
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	107
KAYNAKÇA	120
EKLER	

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Alanyazındaki Psikolojik İklim Tanımlamaları	24
Tablo 2: Üç Liderlik Stilinin Karşılaştırılması	62
Tablo 3: Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler	79
Tablo 4: Psikolojik İklim Algı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	89
Tablo 5: Okul Liderliğine İlişkin Betimsel İstatistikler	90
Tablo 6: Psikolojik İklim Algısı Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi	91
Tablo 7: Psikolojik İklim Algı Düzeyi Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi	93
Tablo 8: Psikolojik İklim Algı Düzeyi Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi	94
Tablo 9: Psikolojik İklim Algı Düzeyi Okul Yöneticisinin Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi	96
Tablo 10: Psikolojik İklim Algısı ve Değişkenler Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Hesabı	98
Tablo 11: Okul Liderliği Davranışının Okul Türü Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi	101
Tablo 12: Okul Liderliği Davranışının Yöneticinin Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi	102
Tablo 13: Okul Liderliği Davranışı ve Değişkenler Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Hesabı	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Psikolojik İklim Algılarının Hiyerarşik Yapısı	27
Şekil 2: Psikolojik İklim Algısının İş Tutumu, Motivasyon ve Performans Üzerindeki Etkileri	35
Şekil 3: Psikolojik İkliminin İş Tatmini, İş Katılımı ve İş Bırakma Niyeti Arasındaki İlişki	40
Şekil 4: Açıklığın Tanımlanması: On Açık Eleman	66
Şekil 5: Gelişmiş Öğrenci Öğrenmesini Etkilemek İçin Gereken İç Boyutu İçeren Öğrenme Alanlarını Belirleyen Çerçeve	71

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	ek s.1
Ek 2: Psikolojik İklim Ölçeği	ek s.3
Ek 3: Okul Liderliği Ölçeği	ek s.5
Ek 4: Ölçek Kullanım İzinleri	ek s.8
Ek 5: Veri Toplama İzin Yazısı	ek s.9



GİRİŞ

Eğitim en genel tanımıyla “bireyin davranışlarında yetenek, gizil güç, karakter ve bilgi boyutlarında gerekli gelişmeleri sağlamak amacı ile sistemli etkinlikler düzenleme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2016, s. 51).

Bu sürecin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim Türkiye’de yaşamın ilk altı yılını kapsar ve ömrün bütün safhalarında verilen eğitim bu eğitim üzerine bina edilir. Çocukluk döneminde alınan eğitim adeta iliklenmek istenen bir gömleğin ilk düğmesi ve yapılacak olan bir binanın temeli gibidir ki burada yapılacak olan bir yanlışlık veya ihmal telafisi güç bazı aksaklıkların oluşmasına neden olacaktır. Dolayısıyla bu dönem eğitimi, üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir önem arz etmektedir. Nitelikli ve sağlıklı bir eğitim sağlanmasının ön koşulu da bu dönem eğitiminin amaçlarını, görevlerini ve temel yapı taşlarını bilmekten geçer.

Sağlıklı bir vücut denilince nasıl ki sağlıklı bir hücre yapısı akla geliyorsa sağlıklı bir eğitim denilince de eğitimi oluşturan veya eğitim unsurunun içinde barınan bütün unsurların sağlıklı işleyişi akla gelmelidir. Temel eğitimin ilk ve en önemli basamaklarından biri olan okul öncesi eğitimin sağlıklı bir şekilde işleyişi için de öğretmenler kritik noktada yer almaktadırlar. Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinin tam merkezinde yer alırlar ve öğrencilerden öğretmenlere, öğretmenlerden yöneticilere, yöneticilerden bakanlığa bunlar dışında da ailelere ve topluma bakan pek çok daire ile de ilişki içerisindeyler.

Eğitim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak için yapılan faaliyetlerde ya da bu alanda yapılacak olan planlamalarda yalnızca okulu bir organizasyon olarak görüp, örgütsel nitelikte uygulamalar yeterli olmayacaktır. Kurum içerisinde kilit noktada yer alan öğretmenlerin değerleri, ihtiyaçları ve refah tanımlamaları doğrultusunda motivasyonel uygulamalarda bulunmak, psikolojik iklim algısının olumlu yönde seyretmesine imkân tanıyacak ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin çıktılarının daha istendik bir seyrinde ilerlemesine olanak tanıyacaktır.

Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi eğitim, örgün eğitim faaliyetleri içerisinde bireyin adım attığı başlangıç noktası olması ve bütün ömrü kuşatacak kadar kapsayıcı ve çoğaltıcı etkiye sahip olması ile üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir önem taşımaktadır. Bu dönem eğitimi üzerinde birinci derecen sorumluluğu

ve etkili olan öğretmenlere de olumlu olarak anlamlandırdıkları bir çalışma ortamı sunulması, etkili bir eğitimin ön koşulu olarak görülmekte ve yöneticilerin sergilemiş oldukları okul liderliği davranışlarının bu olumlu psikolojik iklim algısını inşa gücüne sahip olduğuna inanılmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlıları ve sınırlılıkları açıklanmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Örgütsel psikoloji alanında psikolojik iklim, bireylerin işyerindeki koşullara ilişkin algılarına ve iş ortamını anlamlandırmalarına atıfta bulunmak için kullanılan bir kavramdır (Argon ve Limon, 2017). Brown ve Leigh'e (1996) göre çalışanların çalıştıkları ortamı anlamlı ve güvenli bulma düzeyleri psikolojik iklimin kurumsal arka planını oluşturmaktadır.

James ve Jones (1974), örgütsel çevre algılarının ve bilişsel temsillerin, bireyin değerleri ışığında yorumlandığı değerlendirme sürecinde kişisel anlam, motivasyonel veya duygusal önem kazandığını öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla, psikolojik iklim, somut örgütsel özellikler yerine, birey için psikolojik açıdan anlamlı olan algılarla ölçülen, örgütsel bir nitelik yerine bireydir.

Elbette ki psikolojik iklim algısı dediğimiz kavram birey eksenli ele alınması gereken bir olgu olduğu için ortaya konulan beklentilerin veya sunulan örgütsel imkânların herkes için olumlu bir anlam ifade etmesi pek de mümkün olmayacaktır. O yüzden, okul yöneticilerinin liderlik rolleri burada ciddi önem arz etmektedir. Herkes için genel geçer ve standart norm olarak kabul edilen değerler ve aşağı yukarı pek çok insan için geçerli olan ihtiyaçlar haricinde okul lideri, okul içinde çalışan her bir öğretmenin geçmiş deneyimlerini, değerlerini ve ihtiyaçlarını, yaklaşım tarzını dikkate alarak liderlik davranışlarını şekillendirmeye çalışmalıdır. Bu şekilde her bir örgüt üyesinin psikolojik iklim algısının olumlu yönde seyretmesi örgüt geneline pozitif bir hava katacaktır. Unutulmamalıdır ki, bir bireyin psikolojik iklim algısının negatif yönde olması örgüt için istenmedik bir durumdur. Bireyin ortak faaliyetlerde bulunduğu insanların bu algının oluşumunda etkisinin de olduğu düşünülecek olunursa, olumsuz algının olumsuz algıyı netice vereceğini söylemek mümkün

olabilir. Dolayısıyla olumlu bir okul iklimi için dikkate alınmayacak tek bir öğretmen dahi olmamalıdır.

İklim düzenlenmesi, kurumun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacaktır. Denizde rüzgârın istenen yönde esmesi nasıl ki hedefe ulaşmayı kolaylaştırıyor, sakin ve sessiz bir şekilde hedefe doğru ilerleyen bir gemi profili akla getiriyorsa veya ters yönde esmesi rotadan sapmalara, hatta rüzgârın şiddetine göre duraksamalara veya batmalara neden olabiliyorsa aynı şekilde örgüt ikliminin istenen şekilde oluşturulması gelişim ve hedeflere ulaşma noktasında etkilidir.

Günümüz toplumunda, okul yöneticilerinin olumlu bir okul iklimi inşa etme rolleri önem kazanmaktadır (Şentürk ve Sağnak, 2012, s. 33). Şentürk ve Sağnak (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla okul iklimi arasında ilişki görülmüştür. Bir okulun ikliminde hem çözülme, uzak durma ve engelleme davranışlarının azalması hem de samimiyet, moral, işe dönüşlülük ve yakından kontrol davranışlarının artması için okul yöneticisinin anlayış gösterme ve yapıyı kurma davranışlarını sergilemeleri gereklidir.

Erçetin'e (2000) göre, yapıyı kurma, okul liderlerinin, okulun genel yapısının şekillenmesi için yapmaları gereken görev ve rol paylaşımı, iletişim düzenini oluşturma, denetleme, değerlendirme vb. davranışlarını kapsar. Bu davranışlar aslında geleneksel anlamda da bir okul yöneticisinden beklenenlerle örtüşmektedir. Güven, saygı, destek vb. davranışları kapsayan anlayış gösterme davranışları, yöneticileri, çağdaş eğitim anlayışında beklenen lider konumuna ulaştırmaktadır.

Karışıklığa daha az mahal veren, beklentilerin açıkça ifade edildiği, davranışlar arasında tutarlılıkların olduğu iklimler güçlü iklim olarak görülebilir. Böyle iklimlerde çalışanlar organizasyonun normları ve uygulamalarına yönelik benzer anlamlara sahip olurlar (Dickson vd., 2006). Eğitim yöneticilerinin oluşturacakları, sağlıklı, açık, güvenli iklimler sağlıklı ve etkili okul ortamı sağlayacaktır (Bucak, 2005). Her örgüt kendi içinde birbirinden farklı örgüt iklimleri barındırır. Amaç ve ihtiyaçların farklılığı bu durumun oluşmasında etkilidir. Sağlıklı bir örgüt iklimi için yöneticinin, çalışanlarına özgürce hareket alanı oluşturması, sorunlarını dikkate alması ve bunlara çözüm üretme çabasında olması önemlidir (Acet, 2006).

Okul yöneticileri, personelin moralini yükseltmek için çabalarını okul iklimini geliştirmeye odaklamalıdır. Eğitim ve öğretim için olumlu bir iklim oluşturmak, bireylerin akademik başarılarının yükselmesi ihtimalini artırır. Olumlu bir okul iklimi; personel ve öğrenci bağlılığı, yüksek moral, karşılıklı saygı, dürüstlük ve açıklığın bulunduğu bir çevre ile karakterize edilir (Lansberry, 2009). Yöneticilerin cesaretlendirici ve destekleyici tutuma sahip olması, kendi çalışmalarıyla örnek bir profil çizmesi, yönetici ve çalışan arasındaki iletişimi güçlendirecek ve iş görenlerin yaratıcılıklarına olumlu yönde katkıda bulunacaktır (Gündüz Çekmecelioğlu, 2007). Dolayısıyla, liderin kurum içerisinde çalışan öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak olumlu bir iklim algısı inşa etmeyi başarması, çalışanların artan motivasyonu ile beraber, gayretlerini arttıracak ve gerek öğrenciler için gerek veliler için gerekse de okulun içinde bulunduğu ortam için daha fazla emek harcamalarına olanak tanıyacağını söylemek mümkün olabilir.

Son yıllarda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınma planları ve ülkeyi bu alt yapıya hazırlamak için, bir eğitim kurumunun sahip olması gereken nitelikler ve profesyonel yöneticilik kavramlarının tartışıldığı bir ortamda, okul öncesi eğitim veren kurumlardaki yöneticilerin okul liderliği uygulamaları ve okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından kurumdaki psikolojik iklim algısı değerlendirmelerinde bulunmak, mevcut duruma ışık tutması ve bu konudaki planlamalara yol göstermesi açısından gereklidir. Ayrıca, okul öncesi eğitim için ifade edilen önem ile kurumlarda öğretmenlerin bu noktadaki algılamaları arasında tutarsızlığın olduğunun düşünülmesi, bu noktada belirlemelerde bulunmasına ihtiyaç oluşturmuştur.

Konumuzla ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Çek (2011), “bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki” adlı tez çalışması yapmıştır. Ancak bu çalışmada liderlik davranışı kültürel liderlik davranışları açıdan ele alınıp, iş doyumu ile ilişkilendirilmiştir. Yine, Arabikoğlu ve Demir (2014) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına göre incelenmesi adlı makale çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada da liderlik uygulamaları çalışmamıza konu olan okul liderliğinden farklı bir ölçekle değerlendirilmiş ve örgütsel güven ve bağlılık kavramları ile

ilişkilendirilmiştir. Ancak bu çalışmada okul yöneticilerinin okul liderliği uygulamaları ve psikolojik iklim ayrı ayrı incelenip, okul liderlik uygulamaları ile psikolojik iklim algısı arasındaki ilişki ele alınacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algılarının yöneticilerin okul liderliği açısından incelenmesine ilişkin alanyazında herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Alanyazında psikolojik iklim algısı üzerinde yapılan araştırmaların azlığı, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarını karşılaştırmalı olarak ele alınan çalışmaların yetersizliği bu konu üzerine çalışmalar yapılmasının gerekliliğini göstermektedir. Bu çalışma bilimdeki bu boşluğu doldurması açısından da ayrıca önemlidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısının yöneticilerin okul liderliği açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Yöneticilerin okul liderliği davranışları ve okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algıları nasıldır?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algıları, çeşitli değişkenlere (yaş, medeni durum, okul türü, yöneticinin cinsiyeti) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algıları ile çeşitli değişkenler (okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı, okulda görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı, okul öncesi öğretmenin görev yaptığı yıl/kıdemi, yöneticinin görev yaptığı yıl/kıdemi, yöneticinin öğretmenlik deneyimi, yöneticinin cinsiyeti) arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4) Okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları çeşitli değişkenlere (okul türü, cinsiyet) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Ayrıca, yapılan alanyazın taramasında (Schulte, Ostroff ve Kinicki 2006; Griffith, 1999; Derinbay, 2011; Ergeneli, 1995; Bozdoğan ve Sağnak 2011; Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013; Memduhoğlu ve Şeker, 2011; Ayık ve Şayir, 2014; Göcen ve Kaya, 2014; Pepper ve Thomas, 2000; Grayson ve Alvarez, 2008; Çetin, 2008; Hoy,

1990; Sezgin ve Sönmez, 2017; Sells, 1968; Hoy ve Miskel, 2010; Dewitt ve Slade, 2014; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Gündüz, 2008) ve Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Olarak Görevlendirme Yönetmeliği'nde (2018) ele alınan unsurlar göz önünde bulundurularak okul liderliği davranışları ile yönetcinin kıdemi, yöneticinin öğretmenlik deneyimi ve psikolojik iklim algısı arasında pozitif yönde ilişkinin varlığı öngörülmüştür. Bu sebeple araştırmada bu araştırma sorularıyla beraber aşağıdaki hipotezler öne sürülüp, test edilmiştir:

H₁: Okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları ile yönetici olarak görev yaptıkları yıl sayısı arasında pozitif yönde ilişki vardır.

H₂: Okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları ile yönetici olarak görevlendirilmeden önce öğretmenlik mesleğinde görev yaptığı yıl sayısı (yöneticinin öğretmenlik deneyimi) arasında pozitif yönde ilişki vardır.

H₃: Yöneticilerin okul liderliği davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı arasında pozitif yönde ilişki vardır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İklim üzerine yapılan araştırmalar, yöneticilere iş çevreleri ve var olan problemler hakkında bir tablo sunmakta ve bu problemlerin çözümüne katkıda bulunma noktasında yardımcı olmaktadır (Çekmecelioğlu, 2007). Bu açıdan bakıldığında iklim üzerine araştırmalarda bulunmak, eğitim öğretim faaliyetlerinin işleyişi açısından son derece önemlidir. Bu noktada, eğitim sisteminin ve sürecinin işleyişinde kilit noktaya sahip olduğu düşünülen yöneticilerin okul liderliği uygulamalarını irdelemek ve okul liderliği uygulamaları ile psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkiyi araştırmaya konu etmek önem arz etmektedir. Araştırma kapsamına alınan bu konu ile, okul öncesi yöneticilerine ve yönetime yön verenlere mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri hakkında yakın bir perspektif sunulmaktadır.

Ayrıca bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerini ele almak, alan yazındaki boşluğu doldurması açısından da son derece önemlidir. Sezgin ve Sönmez

(2018) tarafından yapılan araştırmada, 2000-2016 yılları arasında eğitim alanında örgütsel iklim ve okul iklimi üzerine yapılan araştırmaların en az okul öncesi eğitim kademesinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Üzerinde çalışmaların yoğunlaştığı örgütsel iklim ve okul iklimi olgusunda dahi, okul öncesi eğitim alanında yok denecek kadar az çalışmaların mevcut olması, yapmış olduğumuz alan yazın taramasında, okul öncesi eğitim kademesinde psikolojik iklime ilişkin herhangi bir çalışmanın mevcut olmaması bu noktada araştırmaların yapılmasının gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin okul liderliği uygulamaları ve psikolojik iklim algısı ayrı ayrı incelenip, okul liderlik uygulamaları ile psikolojik iklim algısı arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Anaokullarının bağımsız ayrı bir bina olarak bulunması yönetici, öğretmen, öğrenciler ve okulda çalışan diğer bütün personellerin iç içe ve beraberce faaliyet gösterdiği ve her birinin okul öncesi eğitim faaliyetleri üzerinde aktif olarak yer aldığı bir kurum ortamı sağlarken ilköğretim veya diğer kurumların bünyesindeki anasınıfları gerek yaş itibariyle gerekse de okul öncesi eğitimin genel amaç ve ilkelerinin diğer kademelerdeki eğitim faaliyetlerinden farklılaşması kurum içerisinde anasınıflarının farklı bir konumda bulunmasını gerektirmektedir. Okul öncesi eğitim kademesinin, konum, yapı ve amaç itibariyle diğer kademelerden farklılaştığı dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısının da okul içerisindeki diğer öğretmenlerin algılarından farklılaşması muhtemeldir.

Okul öncesi yöneticileri de diğer tüm örgütlerdeki yöneticilerin sahip olması gereken genel niteliklere sahip olmakla birlikte yönetim sürecinde farklı yönetsel becerileri de kullanması gerekebilmektedir. Larkin'in (1999) belirttiği gibi okul öncesi kademedeki hiyerarşinin diğer kademelere göre daha yatay olması yöneticinin eğitim faaliyetlerinde daha ulaşılabilir bir konumda olmasını gerektirmektedir. Veliyle işbirliği, bütün gelişim alanlarını desteleyecek zengin uyarıcı ortamlar, araç gereç temini, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini denetimi, organizasyon, tehlikelerden arındırılmış ortam sağlama vb. gerekliliği diğer kademelere göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, kurum içerisinde belirli bir farklılığı sağip olan okul öncesi öğretmenlerinin ve okul liderlerinin davranışlarının psikolojik iklim algısı açısından ayrı bir perspektiften özel olarak incelenmesi gerekli ve önemli görölmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI VE SINIRLILIKLARI

Araştırmada, katılımcıların ölçek formlarında yer alan ifadeleri aynı Şekilde anladıkları ve gerçek durumu yansıtan cevaplar verdikleri kabul edilmektedir.

Bir kurumda bulunan okul öncesi ğretmenlerinin sayısının diğerk ğretmen branşlarına göre sayıca az oluşu araştırmanın kapsamını sınırlamıŐtır. Ayrıca, okul öncesi ğretmenliği branŐında erkek öğretmenlerin azlığı nedeniyle cinsiyet değişkenine ilişkin karŐılaŐtırmalar yapılamaması araştırmanın bir diğerk sınırlılığı olarak kabul edilebilir.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın üzerine temelleneceği okul öncesi eğitim, psikolojik iklim algısı ve okul liderliği kavramları kapsamlı bir alan yazın taraması ile sunulmuş ve kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

MEB (2013), Okul Öncesi Genel Müdürlüğü okul öncesi eğitim programı kitabında okul öncesi eğitimin temel ilkeleri olarak; bireyin bireysel farklılıklarına uygun, bütün gelişim alanlarını destekleyici, ilgi ve gereksinimlerine uygun, sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirici, demokratik eğitim anlayışına uygun, oyun temelli, ailenin etkin katılım sağladığı, çevrenin olanaklarının dikkate alındığı bir eğitim çerçevesi çizilmiştir. Belirlenen bu amaç ve temel ilkeler doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumları ülkemizde faaliyet göstermektedir.

En genel anlamda, “okul öncesi eğitim kurumu okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıflarını ifade eder” (MEB, 2014, s. 2). Bu kurumlar, en yaygın olarak Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan Bağımsız Anaokulları, İlköğretim bünyesindeki anasınıfları, Kız Meslek Okulları bünyesindeki uygulama anaokulları ve uygulama anasınıfları olarak sıralayabiliriz. Bunlar dışında da Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’na, Sağlık, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlıklarına ve üniversitelere bağlı okullar da bulunmaktadır (Büte ve Balcı, 2010).

Bağımsız anaokulları herhangi bir okul bünyesinden ayrı, 36-66 aylık çocukların kayıt yapabildiği devlet kurumu iken ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ilköğretim okullarının bünyesinde ayrı bir sınıf olarak bulunan, 48-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının kayıt yapabildiği eğitim kurumlarıdır.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite Tanımlaması ve Beklentiler

Okul öncesi eğitim kurumlarında çeşitli kalite tanımlamaları gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında, okul öncesi eğitiminin amaçları, önemi, ilkeleri, kazanım-göstergeleri, öğrenme merkezleri vb. durumlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır (MEB, 2013). Eğitim ve öğretim faaliyetleri aslında bu standartlara uygun olduğu ölçüde kaliteli ve etkili olarak kabul edilebilir. Her ulusun kendine özgü amaç ve hedefleri bulunmakta ve bu durumlar çeşitli standartlar ölçütünde ele alınarak kalite tanımlamaları gerçekleştirilmektedir.

Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) okul öncesi eğitim kurumlarında akreditasyonu sağlayan kuruluşlardan biri olarak kabul edilen bir dernektir. NAEYC'in (2009) okul öncesi eğitim kurumlarında temele aldığı ve en önemli gösterge olarak kabul ettiği nokta gelişime uygunluk olmakla birlikte kurumsal kalitenin erken çocukluk dönemindeki bireyin gelişimine uygun olması en önemli gerekliliklerden biri olarak vurgulanmıştır. Bu kuruluş tarafından, "yönetim", kurumsal kalitenin akreditasyon sürecinde sınıflandırılan 10 alandan biri olarak kabul edilmektedir (Akt., Canbeldek ve Isıkoğlu Erdoğan, 2016). Diğer sınıflandırılmalarındaki, fiziksel çevre, yetişkin veli çocuk iletişimi, çalışanlar, güvenlik, sağlık ve beslenme gibi diğer faaliyetlerin de büyük ölçüde yönetim faaliyetlerinin işleyişiyle ilişkili olduğu göz önüne alınırsa okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalite tanımlamasının yönetim ile ilişkili olduğu çıkarımı yapılabilir.

Katz (2003, s. 7), yaygın bir şekilde kabul gören kalite tanımlamasında okul öncesi eğitim kurumları için beş ayrı perspektif ortaya koymuştur:

1. Tepeden Aşağıya Perspektif: Bu perspektifte üst düzey çalışanlar yer almaktadır. Çalışanların nitelikleri, çocuklarla olan ilişkileri ve sebat özelliğine sahip olmaları gibi özellikler kalite değerlendirmesinde dikkate alınan ölçütlerden bazılarıdır.

2. Dipten Yukarıya Perspektif: Burada, odak noktada çocuğun yaşadığı deneyimler yer almaktadır ve programdaki deneyimlerin zenginliği önem arz etmektedir.

3. İç Perspektif: Programın, çalışanlar tarafından nasıl algılandığı, nasıl uygulandığı ve bu süreçte yöneticiler, meslektaşlar ve aileler ile olan ilişkilerin nasıl ilerlediği dikkate alınır.

4. Dış ve İç Perspektif: Ailelerin, okul öncesi eğitim programına bakış açıları ve bu sürece katılım göstermeleri üzerine odaklanılan perspektiftir.

5. Toplumsal Perspektif: Kalite değerlendirmesi, toplum perspektifinden ele alınır. Bu noktada, program kapsamı, çalışma şartları, hizmet içi eğitimler, kısa ve uzun vadede hedefler vb. konular ele alınır.

Birinci perspektifte yer alan yöneticilere diğer perspektiflerden bakarak beklenti tanımlamalarında bulunmak, bir okul öncesi yöneticisinin nasıl olması gerekliliğine ilişkin belirlemeler sunması, süreç içerisindeki aksaklıkların farkına varılıp, planlamalara ışık tutması ve okul yöneticilerine yol göstermesi açısından son derece önemlidir.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları

Arı ve Tuğrul (1996) okul öncesi eğitim hizmetini “tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken tüm eğitim sisteminin can alıcı basamağı” olarak ifade etmektedirler (Akt., Topaç, Yavuz, Üzeyir ve İlgar, 2013, s. 208).

Yönetim faaliyetleri bir kurumun sağlıklı işleyişi açısından çok ciddi bir önem arz etmektedir. Tıpkı domino taşlarının intizamlı bir şekilde birbirinin ardına dizilmesiyle ortaya çıkan tabloda, baştaki taşın ufak bir sarsıntısıyla bütün taşların ard arda yıkılması gibi yönetim faaliyetlerindeki hatalar, eksiklikler veya yetersizlikler de kurum içerisindeki diğer faaliyet alanlarında sarsıntılara yol açabilmektedir. Yönetim faaliyetlerine bu tacı takan durum öteki faaliyetlerden üstünlüğü değil, diğer bütün işleyişin önünde oluşu ve her birine etki ediş gücüdür. Dolayısıyla sağlıklı bir okul öncesi eğitim kurumu yönetimi nasıl olmalı sorusuna

geçmeden önce sorunları teşhis etmek daha yerinde olacaktır. Çünkü, bir reçete sunabilmenin ön koşulu, tespit edilen bir sorunun varlığıdır.

Ada, Küçükali, Akan ve Dal'ın (2014) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan yönetim sorunları okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden ele alınmıştır. Elde edilen verilerde okul öncesi öğretmenlerinin işgören hizmetleri noktasında kurum içerisindeki kadrolu personel eksikliği sorunları yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca genel hizmetler açısından özellikle bahçe alanı yetersizliği ile birlikte bahçe güvenliğinin tam olarak sağlanamaması ve okul öncesi öğrencileri için ayrılan alana diğer kademedeki öğrencilerin müdahalelerine engel olunamaması gibi problemlerle karşı karşıya kalındığı dile getirilmiştir. Sınıf mevcudu, bazı bölgelerde yaşanan dil sorunları, aidat ödemeleri ve takibi, denetim ve rehberlik noktasındaki alan bilgisi eksiklikleri de karşılaşıldığı dile getirilen önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Yapılan bu araştırma bize okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetim sorunlarının personel atama, aidat, öğrenci sayıları vb. noktalarında standardize edilmemiş politika eksikliklerinden, kurum türlerine göre farklılaşan fiziki yapıdan ve coğrafi bölge farklılıklarından kaynaklandığı çıkarımı yapmamızı sağlayabilir.

Zembat'ın (2012, s. 213) yaptığı araştırmada, aşağıda belirtilen durumların, okul öncesi öğretmenleri ile yöneticiler arasında yaşanan çeşitli çatışma durumlarından bazıları olduğu ifade edilmiştir:

- Okul yöneticilerinin, tören, kutlama gibi faaliyetlerde, okul öncesi eğitim kademesinden beklentilerinin yüksek olması
- Okul öncesi eğitim ortam ve sınıflarının ihtiyaçlarına yöneticilerin duyarsız kalması
- Okul öncesi için toplanan aidatların, kurumun başka ihtiyaçlarında kullanılması
- Yöneticinin, öğretmenler arasında eşit ve adil bir yaklaşım içerisinde olmaması
- Yöneticinin, bu dönem çocuk eğitimine ilişkin mesleki donanıma sahip olamaması ve bilgi eksikliği

2.1.3. Okul Öncesi Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri üzerine yapılan araştırmada “okul öncesi yöneticisinde mutlaka bulunması gereken 12 nitelik (Sorumluluk, Hoşgörü, Liderlik vasfı, Güvenilir olma, Sözel iletişim, İkna gücü, Karar verme, Kendine güven, Dürüstlük, Olgunluk, Değişikliğe Adaptasyon, Planlama-Organizasyon-Kontrol) belirlenmiştir” (Zembar, 1994, s. 320).

Bütün örgütlerde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerinin de amaç ve hedeflere ulaşmada ve sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirebilmeleri için için “empatik dinleme, etkili konuşma ve ikna edicilik, geri bildirimde bulunma ve güven verme” gibi iletişim becerilerine sahip olmaları önemlidir (Memduhoğlu, 2015).

Turan, Yıldırım ve Aydoğdu'nun (2012) okul müdürlerinin insan boyutu açısından sorumluluklarını, akademik ve kültürel, sosyal ve psikolojik anlamda ele almıştır. Sosyal ve psikolojik bakımdan yöneticilerin; öğrencinin yeteneklerinin farkına vararak çeşitli olanaklarla sosyal gelişimine fırsat tanıması ve desteklemesi, kurum içerisindeki bütün personelin mutluluğunun sağlanması ve veliyle işbirliği halinde olması gibi sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Akademik bakımdan ise yetiştirme kursları, kurul toplantıları, nitelikli ürün ortaya koyma gibi sorumlulukları olduğunu belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (2004), eğitim planlamalarını yapmak, okul öncesi eğitim ile ilgili araştırmalar yapıp gelişmeleri izleyip değerlendirmelerde bulunmak, öğretmenlere rehberlik etmek, kurumun temizlik, düzen ve beslenme işleriyle ilgili düzenlemeleri sağlamak, eğitim ve öğretim için gerekli materyallerin temini, kullanımı ve korunumu ile ilgili tedbirler almak, okul öncesi öğrencilerinin sağlık kontrollerinin sağlanması, personellerin resmi işlerinin yürütülmesi okul öncesi müdürünün belirtilen yetki, görev ve sorumluluklarından bazıları olarak tanımlanmaktaydı.

Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinin daha sonra ilköğretim okulu yönetmeliğiyle birleştirilmesiyle beraber okul öncesi yöneticisinin görev ve sorumlulukları üzerine ayrıntılı bir tanımlama yapılmamıştır. Daha çok müdürlerin görevlerine ilişkin genel tanımlamalar bulunmaktadır. Oysa okul öncesi eğitimin ayrı

bir eğitim kademesi olduğu, kurum yapı özellikleri ve çalışan personel açısından diğer kademelerden oldukça farklılıklara sahip olduğu düşünülecek olunursa okul öncesi yöneticisine ilişkin tekrardan bir görev tasnifi ve tarifi yapılması gerekli görülebilir.

2.2. PSİKOLOJİK İKLİM ALGISI

2.2.1. İklim Kavramı

İklim, ana terminoloji olarak doğa bilimlerine ait bir kavram olmakla birlikte hava olaylarının, atmosferik süreçlerin, iklim elemanlarının değişkenlikleri, uç oluşumları ve ortalama değerleri gibi uzun süreli istatistiklerle karakterize edilen bir sentez olarak tanımlanmaktadır (Türkeş, 1997). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi o anda hissedilen, görülen veya algılanan hava durumundan öte uzun süreli zaman ölçeğine yayılan ve içinde çok çeşitli değişkenleri barındıran bir kavramdır.

İklim, “Yeryüzünün herhangi bir yerinde hava olaylarına bağlı olarak gerçekleşen etkilerin uzun yılların ortalamasına dayanan durumu” olarak da tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Dolayısıyla, iklim tanımlamalarının yapılma süreci, geçmiş ve bugünkü gerçek hakkında bize bilgi vermesinin yanında gelecekteki olası değişkenleri de anlamamıza katkı sağlayacaktır. Ayrıca yapılan tanımlamalara bakıldığında, mevcut durumun geçmiş ve şimdinin dikkate alınarak yapıldığını göz önüne aldığımızda, geçmişin şimdini etkilediği gibi, şimdinin de gelecek üzerinde etkilere sahip olduğunu söylemek elbette mümkündür.

İklim hesaplamalarının faydalarından biri de paydaşlara ve karar vericilere uzun vadeli planlama hususlarında dikkate alınabilecek gelecekteki iklim koşullarının bir ölçümünü sağlamasıdır. İklim normlarının bu şekilde kullanılması “Gelecekteki davranışların en iyi tahmin edicisi geçmiş davranışlara bağlıdır” esasına dayanır (Arguez ve Vose, 2011, s. 699). Aslında bu durum bize olası bir iklim tanımını yapmak ve bu atmosferi yakalamaya çalışmanın problemlerin tespiti ve giderilmesi açısından önemli olduğu gerçeğini de göz önüne sermektedir. Oysa burada temel sorun, iklim normlarının geriye dönük olarak hesaplanması, ancak

çoğunlukla ileriye dönük olarak kullanılmasının ihmal edilmiştir. Zaman zaman iklim kavramı ile hava durumu kavramının aynı manada kullanıldığını görmekteyiz. Oysaki hava durumu geçici meteorolojik durumu ifade eden, iklim ise uzun süreli atmosfer olaylarının ortalamasını ifade eden, birbirinden farklı iki kavramdır (Kelleci, 2014).

Alanyazın araştırmaları incelendiğinde, iklim raporlarında, karşılaşılan olağanüstü faktörler için stres kavramının kullanıldığını görmekteyiz. Ayrıca, iklim değişiklikleri; uyum ve risk yönetimi kapsamında ele alınmaktadır. Uyum, olumsuzlukların önüne geçme ve olumlu yönde olabilecek faaliyetleri de devreye koyma açısından önemlidir. Bunun için erken planlama çok önemlidir. Bu planlamalarda, mevcut durum hakkındaki bilgi sahibi olmak ve olası gelecek durum hakkında tahminlerde bulunmak yol göstermesi açısından önemlidir (Kadıoğlu, 2008).

İklim kavramı, doğa bilimlerinden sonra, sosyoloji, psikoloji ve eğitim yönetimi gibi pek çok sosyal bilim alanında sıkça kullanılan bir kavramdır. Lipitt ve White (1939), iklim kavramını sosyal psikolojisi içerisinde bir kavram olarak tanıttı. Zaman zaman da sosyal atmosfer kavramı içerisinde de ele alınmıştır (Ashkanasy, Wilderom ve Peterson, 2000). Halphin (1966), örgütsel iklim kavramını, ilk kavramlaştıran kişi olarak kabul edilmektedir. Bu kavramın, doğa bilimlerinden sonra örgüt yapısı içerisinde terminolojik bir tanıma sahip olması aslında örgütün devamlılık gösteren ve zamanın akışı içerisinde belirgin bir forma bürünen bir yapıda olmasının yanında, tıpkı iklimin bölgeden bölgeye belirgin farklılıklara sahip olması gibi her örgütün de kendine özgü bir iklim yapısına sahip olduğunu göstermektedir.

Subjektif bakış açısıyla örgütsel iklim, grup üyelerinin toplu olarak anladığı ve örgütsel olaylarla ilgili deneyimlerini paylaşarak yaptığı anlam verme süreçlerini yansıtan toplu bir moral yapıdır. Bu tür yorumlar toplumsal bir kolektifin özelliğidir ve çalışanlar etkileşim süreçleriyle ayrılmaz bir şekilde bağlıdırlar (Young ve Parker, 1999). Nesnel bir perspektiften örgütsel iklim, örgütün bir mülküdür ve çalışanların stratejik odaklanma veya örgütsel işleyiş alanıyla ilgili açıklamalarını temsil eder (Parker vd., 2003).

İklim kavramı, bize başta örgütlerin kişi ve kişilik üzerindeki etkilerini anlamamıza olanak tanımaktadır. Ertekin'e (1978) göre örgüt iklimi bireyler

tarafından algılanan ve onların davranışlarını etkileyen ve örgüte hâkim olan tüm özelliklerdir. İklim, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin sonucunda ortaya çıkan bir olgudur. İklim, örgütün amaçlarının sağlanması ve bireysel gereksinimlerin karşılanması arasındaki ilişkiden büyük ölçüde etkilenir. Bunun yanında örgütün içinde bulunduğu ortam da iklim faktörünün belirleyicilerindedir (Bursalıoğlu, 2015). Dolayısıyla, iklim olgusunun etkilediği ve etkilendiği pek çok unsur olması sebebiyle, benzer amaçlara hizmet eden kurumlarda çalışan bireylerin farklı iklim algılarına sahip olması olağan bir durumdur. Örgütün genel karakteristik özelliğini yansıtan bu kavram daha çok algıyla ilişkili bir kavramdır. Yani örgüt çalışanlarının, örgütle ilgili bir değerlendirmelerinden öte, örgüt atmosferine bakış açıları, tanımlamaları, algılayış biçimleri veya örgüte karşı hissettikleri duygularla ilişkilidir (Korkmaz, 2011).

Örgütsel iklim kavramının tanımlanmasında, bu kavramı oluşturan etkenlerin bilinmesi elbette yararlı olacaktır. Hoy, Tarter ve Bliss'in (1990, s. 262-264) geliştirmiş oldukları örgütsel iklimi betimleme anketini incelediğimizde, örgüt bağlamında ele aldığı okulları, müdür ve öğretmen davranışları çerçevesinde incelediğini görmekteyiz. Müdür davranışları; “destekleyici, yönlendirici ve sınıralayıcı müdür davranışları, öğretmen davranışlarının da mesleki, dostça ve ilgisiz öğretmen davranışları” olarak kategorize edildiğini ve toplam altı boyut olarak okul iklimi ölçeğiyle tanımlamalar yapılmaya çalışıldığını görmekteyiz.

İklim ve hava kavramlarını birbirinin yerine kullanan Bursalıoğlu (2015, s. 24-27), bir örgütün havasında etkili olan faktörleri; “kişiler arası ilişkiler, beklentiler, verim ve özendirme” olmak üzere dört öge kapsamında ele almıştır. Yönetici-çalışan, üst-ast, eğitim örgütlerinde de yönetici-öğretmen perspektifinde ele aldığı bu kavramlarda; ilişkileri kullanmaktan daha çok anlama çabası içerisinde olmak, çift yönlü ilişki ve etkinin göz önünde bulundurulması, amaçların gerçekleşmesi ve üyeler arası işbirliği, yani örgütün üyelerden beklentileri kadar üyelerin de örgütten beklentilerinin dikkate alınması, örgütü çekici kılan faaliyetlerin bulunması gerekliliği noktalarına dikkatleri çekmiştir.

Olumlu bir ikliminin resmettiği örgüt tablosunun yanında, olumsuz örgüt iklim tablosuna da göz atmakta yarar vardır. Zira mecelle hükmünde yer alan “def-i mefasid celbi menafiden evladır” kaidesini bir örgüt atmosferi için ele alacak olursak

zararları def etmenin yeni bir gelişim, ilerleme oluşturmada çok daha önemli olduğunu söyleyebiliriz (Şimşirgil ve Ekinci, 2008, s. 79). Nitekim hastalıkların ortadan kaldırılması beraberinde sağlıklı bir örgüt tablosunu da getirecektir. Dolayısıyla bir örgüt havası için tehlike arz eden durumları bilmek, tedavi için ön koşuldur.

Karar alma sürecinde önceki örnekler üzerinden bir sonuca ulaşmaya çalışma, geçmişten süregelen değişime direnen alışkanlıklar bir örgütteki durgunluğun temel nedenlerindedir. Tedavi edilmeyen durgunluk durumu, yavaş yavaş yerini örgütün standartlarının düşmesine, yöneticinin yeni girişimlere adım atmamasından kaynaklanan gözle görülen hata oranının azalmasına ve bunu takdirle karşılmasına en sonununda da yöneticinin duygusuzluk ve ilgizlik durumlarına bırakır. Son aşamaya gelen böyle bir örgüt, artık felce uğramıştır hatta iyileşme olanağı kalmamıştır denilebilir. Hatta örgütü yıkıp yeniden oluşturmaya çalışmak, düzeltmeye çalışmaktan daha iyi bir alternatif olarak da görülebilmektedir. Örgüt iklimi için bir diğer tehdit edici unsur “kabul” kavramının tersi olan “aldırmazlık” durumudur. Örgütün amaç ve hedeflerinin açık ve net oluşu, kabul alanının geniş olmasında olumlu rol oynayacaktır. Ayrıca kişiler arası ilişkilerin de bu noktada etkisi büyüktür. Bir diğer tehlike unsuru, örgütün bütünlüğünün bozulmasına ve artık bir sistem olarak işlevselleşmesine engel olabilen “dengesizlik” faktörüdür (Bursalıoğlu, 2015, s. 27-30).

Örgüt iklimi kavramı, çalışma ortamının bir niteliğine veya niteliklerine atıfta bulunan bir kavramdır. Algılanan örgütsel iklim kavramı ise bazı belirsizliklere sahiptir. Çünkü, algılanan durumun, örgütün bir niteliğiyle mi yoksa bireysel algılamayla mı ilişkili olduğunun tam olarak ayrımını yapmak zordur. Eğer algılamalar, örgütün niteliklerine işaret ediyorsa, algılanan örgütsel iklimin ölçütleri algıların doğruluğu açısından değerlendirilmelidir. Eğer bireysel bir algı ise, algılanan örgütsel iklim iş tatmini veya çalışanların tutumları için kullanılan farklı bir tanımlama olabilir (Guion, 1973). Örgütsel iklim ve psikolojik iklim kavramları arasında net çizgiler çizmek oldukça zordur ve bu noktada alanyazında da, kavramın ortaya çıkışından itibaren karmaşa devam etmektedir. Ayrıca, konu üzerine çalışmalar ve tartışmalar devam etmektedir.

2.2.2. Psikolojik İklimin Tarihçesi ve Teorik Bakış Açısı

Psikolojik iklim teorisi, öncelikle bireylerin çalışma ortamına karşı algılarını incelemek amacıyla geliştirilen bir teoridir (James ve Jones, 1974). Bu teorinin altında yatan varsayımlar, psikolojinin birçok alanından elde edilmiştir ve bu varsayımlar yalnızca çalışma ortamıyla sınırlı değildir. Çalışma ortamının yanında, psikolojik iklim algısının, bireyin tarihsel bileşenlerinin bir işlevi olduğuna inanılır. Bir başka deyişle, birey geçmiş yaşantılarıyla, şu ana kadar var olduğu zaman dilimi içerisinde kendine özgü öğrenme deneyimlerini yansıtan şemalar geliştirir ve bu şemalar bireyin algısı üzerinde etkili olur (James ve Sells, 1981).

Üst düzey bilişsel bilgi sistemi tarafından oluşturulan üst düzey şema ve inaçlarla, birey çevreyi kendi psikolojik anlam ve önemi içerisinde yorumlar (James, Hater, Gent ve Bruni, 1978). Bu şemaların gelişiminde bireysel odaklanma, psikolojik farkındalık ve yaşanan deneyimler etkilidir. Bunların psikolojik anlam ve öneme dönüştürülmesi de algısal bilişsel yapıları içeren psikolojik iklim algısını oluşturur. Dolayısıyla, psikolojik iklim algısı, durumsal davranış ve olaylarla bağlantılı olabileceği gibi soyut genellemeleri yansıttığından dolayı bazen de ilişkili olmayabilir (James and Sells,1981).

İnsan, diğer varlıklardan farklı olarak çok kompleks bir yapıya sahiptir. Her bir insan birbirinden farklı beyin yapısına, algılayışa, farklı farklı duygulara ve hislere sahiptir. Dolayısıyla, insan ile ilgili bir tanımlamada bulunurken bu noktada, böyle bir ortamda şöyle tepkiler verir, şu ortamda ise böyle tepkiler verir gibi kesin önermelere ulaşmak mümkün değildir. Her bireyi ve ortamı ayrı ayrı ele alıp incelediğimizde, aralarındaki etkileşimin farklı çıktılarla sonuçlanabildiğini görmekteyiz. İnsanlar, bilgiyi işleme ve bilişsel ilişkiler kurma kabiliyetine sahip olmakla birlikte bu bilgileri kendi algılarına göre yorumlama, manipüle etme, ilişkiler kurma yeteneğine de sahiptirler. Dolayısıyla her bir durum, olgu, olay veya bilgiden, bilgiyi işleyen birey tarafından yeni bilgiler oluşturulur. Bunun temelinde ise “bireysel farklılıklar, inançlar, değerler” vb. durumlarla beraber (James ve Sells, 1981, s. 277), “önyargılar, birey ile durum arasındaki etkileşimin çeşitliliği” gibi faktörler yatmaktadır. Bu sebeple aynı iklim içinde farklı psikolojik iklim algılarını netice veren sonuçlarla karşılaşabilmekteyiz (Thayer, 2008, s. 5).

Algıyı biz, üzerine çeşitli renklerde kumun döküldüğü, yapışkanlı bir resim tahtasına benzetebiliriz. Her bireyin zihninde bir çizgisi değerlerle, bir çizgisi inaçlarla, bir çizgisi geçmiş deneyimlerle, bir çizgisi öz benlik ile ve kısaca her bir çizgisi bireyin sahip olduğu çeşit çeşit unsurlarla resmedilmiş renksiz bir tablo vardır. Bu tablonun üzerine çeşitli renklerden müteşekkil renkleri serptiğimizde resim kendini göstermeye başlar. Aynı bunun gibi her insanın zihninde oluşturmuş olduğu bir algı zemini vardır. Dışardan gelen bilgiler tıpkı kumun resmin üzerine yapışması gibi bu algı zeminin üzerine tutunur. Dolayısıyla her ne kadar dışarıdan gelen bilgiler tıpkı kumlar gibi birbirine benzer niteliklere sahip olsa bile, bireyin zihninde var olan algı zemininin hangi özelliklere sahip olduğunu bilmeden, ortaya nasıl bir tablonun çıkacağını kestirmek zordur.

Algıya bu perspektif ile bakıldığı zaman, örgüt içi ilişkilerin ve örgütte bulunan iklimin olumlu yönde seyretmesi için bireyle ilgili tanımlamalarının yapılması veya bireyin algısı ile beraber özel ve şahsına münhasır bir şahsiyet olarak değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü, bireyi tanımak, onu değerleri, inançları, deneyimleri ve bakış açıları ile beraber ele almak, görev ve rol dağılımlarında ihtiyaca ve kabiliyete yönelik paylaşımlarda bulunmak, örgüt içi ilişkilerde bireyin performansını arttırıcı motive edici dil kullanmak, bireyin potansiyelini bilerek muhtemel ulaşabileceği zorlukta görevler vermek gibi örgüt içi faaliyetlerin doğru bir zemin üzerine temellenmesinde etkili olacaktır. Ayrıca, bireyin kendi rengini ortaya koyabileceği, kendini gerçekleştirebileceği ortamda var olması, böyle bir çalışma faaaliyeti içerisinde bulunması psikolojik iklim algısını olumlu yönde etkileyecektir. Bireyin algısını anlamaya çalışarak bir rota oluşturmanın yanında zihinde var olan şemaları değiştirme gibi bir yol da elbette mümkündür. Fakat bu yol diğerine göre daha uzun süreçli, meşakkatli ve meyvesini daha geç veren bir yoldur.

Psikolojik iklimin varsayımları üzerinde durmakta yarar vardır. Bu varsayımlar; çevre psikolojisi, etkileşim psikolojisi, sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel öğrenme kuramları, algı ve bilişin temel olarak doğru kabul edilen varsayımlarıyla entegre edilerek oluşturulmuştur. Psikolojik iklim algısal temelli olarak, iş ortamının psikolojik sürecinin bireyde oluşturduğu temsildir. Bireylerin ilişkisinin olduğu çevre, kişiye özgü tanımlamalar yorumlamalar, soyutlamalar, genellemeler ile bilişsel yapıların oluşturulmasıdır. Örneğin; bireylerin, hangi dereceye kadar çevreyi

karışık, zor, destekleyici, sıcak vs. algılayışı psikolojik iklim algılayışının netice verdiği bilişsel temsillerini gösterir (James ve Sells, 1981).

Bandura'ya (1977) göre psikolojik iklim algısı ile davranış arasındaki karşılıklı nedensellik ilişkisi, öz düzenleme davranışı, öz eleştiri, kişisel memnuniyet, gurur, kendini güdüleme gibi öz değerlendirme davranışlarının çıktılarında açıkça gözlemlenmiştir. Öz değerlendirme davranışı aslında öz düzenleme davranışından sonra gelir. Birey kendisi için önemli olan unsurlara standartlar ve hedefler koyar ve bunlara ulaşım ulaşmadığı veya başarıp başarmadığı konusunda tekrardan bir öz değerlendirme yapar. Çevresel algılar da öz düzenleme davranışını etkiler. Örneğin yönetici tarafından cezalandırılma veya ödüllendirme dış çevreden gelen bir davranıştır ve bu çıktı bireyin öz düzenleme algısında neyin önemli veya neyin önemsiz olduğuna ilişkin davranışa yönelik bir şema oluşturmada etkilidir. Bu karşılıklılık etkisi her zaman öz düzenleme/öz değerlendirme-davranış-çıktı-algı şeklinde olmaz bazen öz düzenleme veya öz değerlendirme direk olarak bilişsel süreçleri ve algıyı oluşturabilir. Birey davranış gözlemlerini, sonuçlarını veya güdülenmesini yaparak yeni bir çevre algısı inşa edebilir (Akt., James ve Sells, 1981).

Davranış ve güdülenme, iklim algısının önemli belirleyicilerindedir. Algı; dürtülerin (örneğin, örgüt içinde iş ortamına ait özelliklerin) yorumlanması niyetiyle bireyin zihninde yer alan simgeleyicileri kullanması (James ve Jones, 1989) olup, örgütsel nitelikteki süreçlere ve süreç içindeki olaylara ilişkin anlamları ifade etmektedir (Kozlowski ve Farr, 1988).

Sosyal davranışçılık yaklaşımına göre aynı kuruluşun üyeleri tarafından farklı iklim algıları kabul edilebilir ve bu durum çalışanlar ve çevreleri arasındaki etkileşimin seviyelerinin, iklim oluşumunda etkili olmasından kaynaklı bir durumdur (Amenumey ve Lockwood, 2008).

Psikolojik iklim algısının yapısı teorik olarak bilişsel-fenomenolojik bakış açısıyla da bütünleştirilebilir. Psikolojik iklim, bir çalışanın içinde bulunduğu ortamın algıları veya anlamlı temsilleri ile ilgilidir (Martin, Jones ve Callen, 2005). Benzer şekilde, bilişsel-fenomenolojik model, birey ve çevresi arasındaki etkileşimden türetilen anlama da odaklanır ve bu nedenle psikolojik iklim yapısı, mevcut stres ve uyum modellerine de iyi bir şekilde yaklaşır (Lazarus, 2000).

Psikolojik iklim algısıyla Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı arasında ilişki olduğunu ve varsayımlarının bazılarının bu kuram üzerine temellendiğini söylemek mümkündür. Çünkü sosyal öğrenme kuramı, bilişsel, davranışsal ve çevresel unsurların birbirlerini etkileyici ve tamamlayıcı özelliğine dikkatleri çeker. Bu kuramda bireyler, pasif olarak ele alınmaz. Yani çevre nasılsa birey çevreyi o şekilde algılar veya bireyin algısı neyse çevre de o formdadır anlayışından öte etkileşimci bir çerçevede olaylar ele alınır. Her ikisi arasında birinden ötekine, ötekinden diğerine aktarılan, birbirini etkileyen karşılıklı süreçler söz konusudur. Bireyin içinde bulunduğu durumsal süreç, güdülerini, gereksinimlerini ve düşüncelerini etkiler. Aynı zamanda bireyin algısı, bilişsel süreçleriyle olaylar arasından kendisince kritik önemi olanlara yönelir ve değerlendirilir. Bireyin ihtiyaçları ve beklentileri gibi durumlar değiştikçe çevre farklı şekilde algılanabilmekle birlikte çevrenin değişmesi de algı üzerinde etkilere sahip olmaktadır (Aydın, 2013).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre psikolojik iklim algısını ele alacak olursak, bireyin bilişsel süreçlerine, algısına, şemalarına göre çevreyi algılayış biçiminin şekillendiğini, çevre içerisindeki liderlik, motivasyon, performans beklentisi, kişiler arası ilişkiler gibi dışsal unsurların da bu algı üzerinde etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Hatta önceki deneyimlerin, sonraki algılayış biçimi üzerinde etkisi olmaktadır. Geçmiş yaşantılar, şimdiki deneyimler ve gelecek beklentileri bütünlük olarak bilişsel süreçlerde ve algılar üzerinde etkilidirler. Dolayısıyla algıları etkileyen faktör şudur demek pek de mümkün değildir. Ama bütün içerisindeki bir parçayı analiz etmek olanaklıdır. Burada da dikkatleri Gestalt kuramı çeker. İklim araştırmaları Kurt Lewin'in Gestalt Psikolojisi (1890–1947) üzerine temellenmiştir. Küçük parçaları algılama bütün içinde bir anlam kazanarak şekillenir. Bütün onu meydana getiren parçaların toplamından daha çok anlam ifade eder. İklim, bir Gestalttır yani, bireylerin algılanan özel deneyimlerine ve organizasyon içerisindeki davranışlarına dayanır. Yani deneyimler ve davranışlar algılandığında özel bir yolla bağlantı kurulur ve ortamın iklimi hakkında ayrıca bir anlam da ifade eder. Bir başka deyişle insanların sahip olduğu davranışlar ve deneyimler, ortamın iklimini oluşturur (Ashkanasy vd., 2000).

Dolayısıyla, Gestalt kuramına göre psikolojik iklim algısını ele aldığımızda, şu faktörler psikolojik iklim algısı üzerinde etkilidir diyebileceğimiz gibi, algıyı

bütün olarak ele aldığımızda, faktörlerden biriyle veya faktörlerin ayrı ayrı toplamıyla açıklamak da pek de mümkün görünmemektedir. Ayrıca oluşumun içinde bir de bireysel özellikler katıldığı zaman tarif edilmesi mümkün ama tanımlanması zor bir tablo ortaya çıkmaktadır. Tıpkı suyun oluşumunda hidrojen ve oksijen atomlarının belirli oranlarda ve belirli koşullarda birleşmesiyle oluşan suyun kaplar adedince şekillere bürünme potansiyelinin varlığı gibi bazı faktörlerin bir araya geldiği zaman oluşan algının bireyden bireye farklı temsil özelliklerine sahip oluşu bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Psikolojik iklim algısı, bireylerin örgütsel olaylara anlam vermelerine ve istenen sonuçlara götürecek eylemleri belirlemelerine imkân tanıyan bireyin iş çevresinin bilişsel temsillerini sağlar. Bu durum Lewin'in yaşam alanı kavramı ile de tutarlılık göstermektedir (Parker vd., 2003). Lewin'nin (1936) yaşam alanı terimi, bireylerin değişime, motivasyonel ve duyuşsal tepkilerini açıklamanın bir aracı olarak kullanılarak, psikolojik iklim algısının kökleri izlenebilir. Lewin, bir kişinin belirli bir zamandaki davranışını “psikolojik alanın” basit bir işlevi olarak önermiştir. Lewin'in alanı veya “yaşam alanı”, bir olayı etkileyen çoklu boyutları temsil eden fizikteki bir faz alanı analogudur. Bir kişinin yaşam alanı kişiyi ve onun için var olan psikolojik ortamı içerecek şekilde tanımlamıştır. Lewin'in bakış açısına göre, davranışı anlamak ve tahmin etmek için geçmiş olayların ölçümüne konsantre olmak gerekmez, mevcut olayların ve durumların ölçümü gerekli olan şeydir (Lewin, 1951). Eğer geçmiş, şu andaki davranışlar üzerinde bir etkiye sahip oluyorsa o zaman anlamlıdır.

Psikolojik iklim kavramının inşa edildiği kuramlarla beraber, ortaya çıkışının Lewin ve arkadaşlarının motivasyon teorisi üzerine yapılan çalışmalara dayandığını görmekteyiz. Bunun yanında örgütsel işlev ve süreç içerisinde liderlik ile iklimin birbirleriyle doğrudan ilişkili kavramlar olduklarını ifade eden sistem yaklaşımı ile de bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür (Ergeneli, 1995). Bir terminolojik terim olarak adlandırma sürecinde ise çeşitli adlandırmaların kullanıldığını da görmekteyiz. Brown ve Leigh (1996) tarafından, psikolojik iklim model ve değerlendirmesi, Kahn'ın (1990) teorik yaklaşımı kullanılarak, psikolojik anlamlılık ve güven tanımlamalarına dayanarak geliştirilmiştir. Brown ve Leigh'in (1996) geliştirmiş olduğu ölçekte, yönetici desteği, açıklığı, kendini ifade edebilme,

katkı/iştirak, takdir/onaylama, zorluklar psikolojik iklimin boyutları olarak yer almış bunların psikolojik anlamlılık ve güveni yansıttığı ifade edilmiştir. Bir örgütte, çalışan tarafından çevrenin psikolojik olarak anlamlı ve güvenli tanımlanması, organizasyon çalışması içinde, büyük bir iş katılımı, zaman ve enerji bağlantısı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Thayer, 2008). Psikolojik anlamlılık ve güven kavramlarından ayrı, psikolojik iklimin, başlangıçta iş tatmini kavramıyla işlevsel anlamda eş değer olarak kullanıldığını, fakat daha sonraları ayrı bir yapı olarak ele alındığını görmekteyiz (Biswas ve Varma, 2007). Bununla birlikte, psikolojik iklim yapısının ek teorik gelişimine ve metodolojik gelişimine açıkça ihtiyaç vardır.

2.2.3. Psikolojik İklim Tanımlamaları ve Sınıflandırılması

Alanyazın incelendiğinde psikolojik iklim algısına ilişkin çeşitli tanımlamalara rastlanmaktadır. Tablo 1’de bu tanımlamaların bazıları sunulmaktadır:

Tablo 1: Alanyazındaki Psikolojik İklim Tanımlamaları

Yazar (lar)	Tanımlamalar
• (James ve Jones, 1974)	Psikolojik iklim, bireylerin mesleklerine, çalışma arkadaşlarına, yöneticilerine, aldıkları ücrete, performans beklentilerine, terfi olanaklarına, örgütsel adalete ve benzeri kavramlara atfettikleri anlamları ifade etmek için kullanılan bir kavramdır.
• (James vd., 1978)	Psikolojik iklim, bireylerin nispeten proksimal olaylara karşı bilişsel temsilleri, bireysel olarak olayların, durumların psikolojik anlam ve önemini yansıtmaya ifadesi olarak kullanılan bir kavramdır. Psikolojik iklim, organizasyonel ortamların çalışanları tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığı anlamına gelir.
• (Jones ve James, 1979)	Psikolojik iklim algısı, olayların yorumlamasını, olası çıktıları tahmin edilmesini ve sonraki sonuçların uygunluğunu ölçmesini sağlayan bireysel bir olgudur.
• (James ve Sells, 1981)	Psikolojik iklim algısı, farklı ihtiyaçlara, değerlere ve kavramlara sahip oluşundan kaynaklı farklı öğrenme deneyimlerine sahip olan bireylerin, adalet, arkadaşlık, destekleyicilik vb. durumları farklı bir şekilde yargılama eğilimine sahip oluşu olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin durumları psikolojik koşullar içinde yorumlama eğilimde oldukları, çevresel durumlara psikolojik anlam verme varsayımı üzerine temellenen, bireylerin proksimal çevreye karşı bilişsel temsilleriyle ilgili bir kavramdır. Ortamdaki bireylerin kişisel veya edinilmiş anlamlarını ifade eder eder.

Tablo 1 (devamı):Alanyazındaki Psikolojik İklim Tanımlamaları

Yazar (lar)	Tanımlamalar
• (Koye ve DeCotiis, 1991)	Psikolojik iklim, deneyimlere ve algısal olgulara dayanan çok boyutlu ve bir grubun tutum ve davranışlarından ziyade bireysel bir tanımlama olmakla birlikte, bireylerin örgüt içindeki deneyimlerine yönelik tepkilerini eleştirel veya duygusal boyutta yansıtmayan sadece tanımlayıcı bir özellik taşıyan bir kavramdır.
• (Burke, Borucki ve Hurley, 1992)	Psikolojik iklim algısı, bireyin geçmiş yaşantılardan, bireysel farklılıklardan etkilenen kişisel değerleriyle, örgütsel değerlerinin birleşiminin, bireyin iş çevresi ile ilgili anlamlandırma şemasını oluşturması ile şekillenen algı olarak tanımlanabilir.
• (Weick, 1993)	İklim, önemli bir algılama işlevine hizmet eden, birey ile organizasyon arasındaki bir ara bağlantıdır.
• (Michela, Lukaszwski ve Allegrante, 1995)	Psikolojik iklim, örgütsel çevre ile çalışan arasındaki karşılıklı etkileşimin algısal ve deneysel bileşenlerini ifade eder.
• (Brown ve Leigh, 1996)	Psikolojik iklim, çalışanların çalıştıkları ortamı anlamlı ve güvenli bulması ile beraber, örgütsel çevrenin çalışanlar tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığını da ifade eder.
• (James ve McIntyre, 1996)	Psikolojik iklim algısı, çalışma ortamının değere veya ihtiyaca dayalı değerlendirme süreçlerine göre bir değerlemesi esasına dayanan bireye özgü bir tanımlamadır.
• (Parker vd., 2003)	Psikolojik iklim, insanların iş deneyimlerinden elde ettikleri anlamı temsil eden bir moral yapı olarak kavramlaştırılan bir değer olarak tanımlanabilir.
• (Carless, 2004)	Psikolojik iklim, hangi çevrenin bireylerin kendilerini iyi hissetmesi için faydalı olduğuna dair yargılamasını yansıtır.
• (Martin vd., 2005)	Psikolojik iklim, çalışanların organizasyona ve çevreye karşı olan algıları olarak tanımlanmaktadır.
• (James, James ve Ashe, 1990)	Çevre, birinin refah algısına göre kişisel olarak faydalı, zararlı, can sıkıcı olarak hissedilebilmektedir. Psikolojik iklim, bireyin bu algısına göre yapılan derecelendirme olarak tanımlanmaktadır.
• (Dickson vd., 2006)	Psikolojik iklim, bireysel düzeyde, bireylerin algılarını ve çevreleriyle ilişkilendirdikleri anlamları ifade eder.
• (O'Neill ve Arendt, 2008)	Psikolojik iklim, organizasyonda meydana gelen yapılar, süreçler ve olaylarla ilgili olarak bireyler tarafından yapılan anlamlı psikolojik temsilleri yakalar.

Psikolojik iklim algısı üzerine yapılan alanyazın çalışmalarında Tablo 1’de yer alan bu tanımlamaları incelediğimizde, bireyin zihninde var olan iyilik algısı, bilişsel temsiller, değerlendirme, yargılama, birey ve çevre/iş alanı etkileşimi, bireysel veya sonradan kazanılan psikolojik anlam, değerler, deneyimler gibi durumlarla şekillenen algı unsurlarının psikolojik iklim algısı kavramının odak noktasında yer alan ortak unsurlar olduğunu görmekteyiz.

Psikolojik iklim algısı kavram tanımlamalarından sonra, psikolojik iklim kavramını ele alan araştırmalarda bu kavramın hangi boyutlarla ele alındığını incelemek, daha geniş bir perspektiften bakmamızı sağlayacağı gibi her bir unsur hakkında daha kapsamlı bilgi sahibi olmamıza da olanak tanıyacaktır. James ve arkadaşları psikolojik iklimi beş faktör altında ele almıştır. Bunlar: (Parker vd., 2003, s. 395)

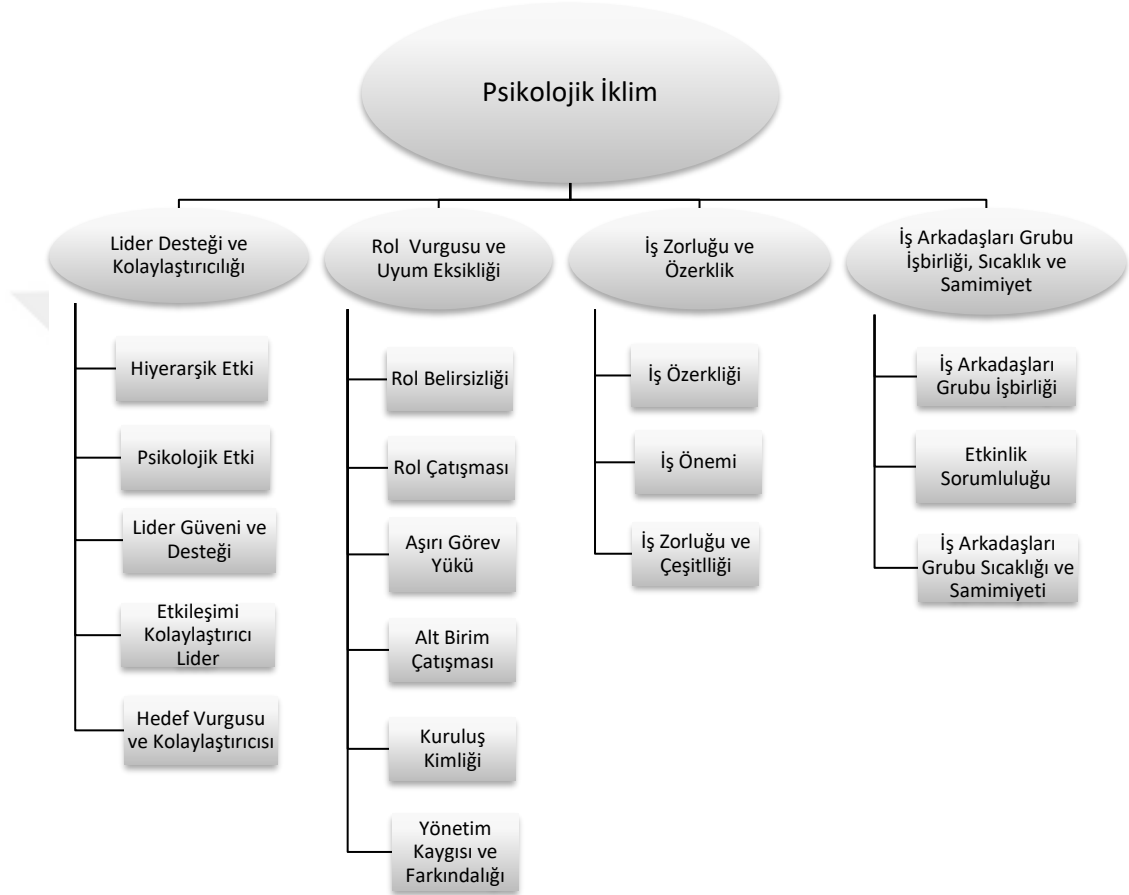
1. İş özellikleri: Özerklik, zorluk ve önem
2. Rol özellikleri: Belirsizlik, çatışma, aşırı yüklenme
3. Liderlik özellikleri: Hedef vurgusu, destek ve yukarı doğru etki
4. Çalışma grubu ve sosyal çevre özellikleri: İşbirliği, gurur ve sıcaklık
5. Organizasyonel ve alt sistem özellikleri: İnovasyon, yönetim bilinci ve bilgi açıklığı

James ve Sells (1981, s. 284), psikolojik iklimin beşboyutla genelleştirilebileceğini ileri sürmüştür. Bunlar:

1. Karışıklık ve belirsizlik
2. İşin zorluğu, çeşitliliği ve önemi
3. Liderlik faaliyetleri ve desteği
4. İş-grup iş birliği, arkadaşlık ve ılımlılık
5. Örgütsel kaygı ve tanımlama

James ve James'a (1989) göre psikolojik iklim algısı Şekil 1'de sınıflandırılmıştır:

Şekil 1: Psikolojik İklim Algılarının Hiyerarşik Yapısı



Kaynak: James, L. A., & James, L. R. (1989). *Integrating Work Environment Perceptions: Explorations Into The Measurement Of Meaning. Journal of Applied Psychology*, 74, s.741 adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Şekil 1'de James ve James (1989) tarafından yapılan psikolojik iklim algısının hiyerarşik şeması sunulmaktadır. Araştırmacılara göre; psikolojik iklim algısı lider desteği ve kolaylaştırıcılığı, rol vurgusu ve uyum eksikliği, iş zorluğu ve özerkliği, iş arkadaşları grubu işbirliği, sıcaklık ve samimiyet olmak üzere dört alt boyutta ele alınmakta ve her bir alt boyutun da şekilde belirtilen çeşitli göstergeleri bulunmaktadır.

Kahn (1990), psikolojik iklim algısı kavramını ifade ederken psikolojik anlamlılık, psikolojik güvenlik ve psikolojik kullanışlılık kavramlarını kullanmayı tercih etmiştir. Bireyin fiziksel, duygusal veya bilişsel olarak yapmış olduğu yatırımları geri kazandığını algılama hissi olarak tanımlanan psikolojik anlamlılık kavramının da algılanan örgütsel hedeflere katkı, örgütün katkıları tanınması ve kişisel gelişim için elverişli iş zorluğu olmak üzere üç alt boyutta ele alındığını görmekteyiz. Bireyler, yaptıkları işin, içinde bulunduğu örgüt için bir anlam ifade ettiğine inandıkları zaman süreç içerisinde kendilerini daha değerli hissetmekle beraber, sonuç için daha fazla çaba harcama gayreti içerisinde olurlar (Brown ve Leigh, 1996).

Aslında örgüt için anlamlı olan faaliyette bulunma, bireyin örgüt içerisindeki varlığını daha da anlamlı bulmasına olanak tanımaktadır. Bireyin kendi benliğinde kendini anlamlı hissetmesinin yanında, örgütün bu çabalara şahitlik etmesi, takdir etmesi, ödül gibi bazı motive edici unsurları kullanması da algılanan anlamlılığın derecesini arttıracak ve birey, işi ile kendisini daha rahat özdeşleştirecektir (Kahn, 1990). Bireyin bulunduğu kurumda bir fark oluşturması ve kendini özel ve değerli hissetmesi, ait olduğu grupta bir işe yaradığının fark edilmesi de bu noktada son derece önemlidir (Barkhi ve Kao, 2011, s. 126). Bu durum insan fitratının da gerekliliklerindedir. İnsanoğlu, ortaya koyduğu ürünün, çabanın, güzelliğinin işe yararlılığını hem kendisi hissetmek ister hem de bir başkası tarafından kabul ve takdir edilmesini ister. İkisinden birinin eksikliği, gerçek manada psikolojik anlamlılık hissini vermeyecektir. Bunların yanında, her bireyin mevcut durumda sahip olduğu bilgi, yetenek ve kabiliyetleri vardır. Yalnız, bunlarla direkt uyumlu zorlukta bir görev, başarı ile neticelense bile bireyde başarı hissini uyandırma noktasında yetersizdir. Verilen görevlerin zorluk derecesinin, bireyin bulunduğu nokta ile ulaşabileceği nokta arasındaki bir noktada bulunan bir nitelikte olması, kişisel gelişim ve bireyin kendini gerçekleştirme serüveni için daha anlamlı olacaktır.

“Kişinin kendisini imajı, statüsü ya da kariyerine olumsuz sonuçlarından korkmadan gösterebilmesi ve kullanabilmesi hissi” olarak tanımlanan psikolojik güvenlik kavramı da destekleyici yönetim, açıklık ve kendini ifade etme olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır (Kahn, 1990, s. 708). Örgüt içerisinde yönetimin, çalışanlara esnek bir tutum içerisinde olması, ihtiyaç anında destek olması ve kimi

durumlarda da özerkliğe imkân tanıyarak bireylerin işlerini tamamlamada istedikleri metodları kullanma seçim özgürlüğü ile iş üzerinde kontrol gücüne sahip olmalarına olanak tanınması, motivasyonu arttırarak iş katılımının artmasına olanak sağlayacaktır.

Bunların yanında, belirsizliklere mahal verilmeyen, kişiler arası ilişkilerde açık iletişimin ve destekleyici bir tutumun yer aldığı psikolojik güvenlik özelliklerine sahip iş ortamlarında bireyler başarısız olma korkusu olmadan yeni girişimlerde bulunmaktan çekinmezler. Hedefler, çalışanların davranışlarına yön verir ve bireyin dikkatini ve çabasını arzu edilen çıktıya odaklar. Dolayısıyla hedeflerin kesin ve açık olması önemlidir. Hedef tanımlamalarıyla bir ölçüt mevcut olduğundan, örgüt üyeleri işi başarıyla tamamlama noktasında daha gayretli olacaklar ve değerlendirme ve gelişim de daha olanaklı hale gelecektir (Barkhi ve Kao, 2011).

Rol beklentileri ve çalışma durumları belirsiz, tutarsız veya tahmin edilemez olduğunda, psikolojik güvenlik baltalanır ve katılımın düşük olması muhtemel olur (Kahn, 1990). Psikolojik güvenlik eksik olduğunda, çalışanlar, en iyi ihtimalle, çalışma rollerini bir komut dosyasındaki adımları takip eder tarzda ve temkinli bir şekilde yerine getirme eğilimindedir. Öte yandan, çalışanlar iş rollerinde psikolojik olarak güvende olduklarını hissettiklerinde, kişiliklerini, yaratıcılıklarını, duygularını ve kendilik kavramlarını iş rollerine aktarmaları daha muhtemeldir. Bu şartlar altında, çalışma rolünü içselleştirmeleri, kişiselleştirmeleri ve kendilik kavramının temel yönlerinin bir ifadesi olarak ele almaları muhtemeldir. Bu nedenle, algılanan kendini ifade etme özgürlüğünün, işle ilgili katılımı pozitif olarak ilişkili olması muhtemeldir (Brown ve Leigh, 1996, s. 360).

“İşte yer alınacak rol performansı için gerekli olan fiziksel, duygusal ve psikolojik kaynaklara sahip olunma hissi” olarak tanımlanan psikolojik kullanışlılık kavramı, bireyin içinde bulunduğu rolü ile sahip olunan fiziksel, duygusal ve kabiliyetsel enerjileri arasında uyumun bulunmasını gerektirir (Kahn, 1990, s. 705).

Bireyin rolünün, kendi içinde var olan potansiyeli açığa çıkarma niteliklerine sahip olması, işine, görevine, yer aldığı kuruma karşı bakış açısını olumlu yönde etkileyecektir. Bir elmasla, duvara çivi çakma faaliyeti gerçekleştirme çabasında olma eylemi, hem elmasın mahiyetinin heba olmasına, hem duvarın zarar görmesine hem de amaca ulaşılma noktasında muvaffak olunmamayla sonuçlandığı gibi rol için

kullanışlı olmayan bir birey tercihi de hem birey hem de örgüt noktasında sonuç ve fayda vermeyen hatta zarar veren sonuçlara neden olabilir. Bu sebepten ötürü, bireyler, var olan kabiliyetleri ile uygun rol ve görevlerle eşleştirilmelidir ki hem birey varoluşsal çabasını gerçekleştirebilsin hem de örgüt fayda görebilsin.

2.2.4. Psikolojik İklim Kavramıyla Benzer Anamlara Sahip Kavramların Tanımlanması ve Farklılıkların Ayırt Edilmesi

İklim araştırmaları incelendiğinde, bu noktada terminolojik anlamda bir karmaşanın varlığı ve kavramsal belirsizlik dikkatleri çeker. Araştırmacılar bireysel iklim algısını ifade etmek için; psikolojik iklim, ortak iklim, örgütsel iklim ve örgütsel kültür gibi çeşitli terimler kullanmışlardır (Parker vd., 2003). Kimi zaman bazı yazarların, bir kavramın yerine başka bir kavramı kullanmayı tercih ettiğini de görebilmekteyiz. Bu noktada, psikolojik iklim kavramıyla benzer niteliklere sahip kavram tanımlamalarını yapmak, benzerlik ve farklılıkları belirlemede yarar sağlayacağı gibi, bulanık olan görüntüye parlaklık da kazandıracaktır. Bu noktada, iklim, yapı, örgüt iklimi, örgüt kültürü, iş iklimi, okul iklimi ve iş tatmini kavramlarına değinilerek, aralarındaki benzerlik ve farklılıklara bakılacaktır.

İklim kavramı organizasyonun yapısından farklı bir kavramdır. Bir kurum için hedeflenen yönetici sayısı nesnel iken, çalışanların bu yöneticiler hakkındaki duyguları, hissettikleri öznelidir. Yapı, organizasyonun anatomisi, çıplak kemikler veya iskelettir. İklim ise çalışanların örgütün kişiliğini görmesinin bir yoludur (Toulson ve Smith, 1994).

Örgüt iklimi, iş görenlerin, iş ortamıyla ilgili paylaştıkları algılarını ifade eden, örgüt için önem arz eden davranış ve tutumların yönünü belirleyen bir kavramdır (Eryılmaz ve Gülova, 2017). Bucak (2002) tarafından, örgüt iklimi, çalışanların işe güdülenme düzeyleri üzerinde etkisi olan, önemli bir algı olarak tanımlanmıştır. İş görenlerin, örgütün objektif özellikleri hakkındaki yargıları şeklinde düşünülebileceğini belirtmekle birlikte bireylere nasıl daha anlamlı bir örgüt çevresi oluşturulabilir? sorusuna yanıt arayan endüstriye ve örgüt psikologlarına yardımcı olan bir unsurdur.

Çekmecioğlu'na (2007) göre örgüt iklimi, bireylerin örgüte ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar da buldukları örgütten aldıkları bilgiler ile ortam koşullarını değerlendirerek örgüt hakkında algılar edinirler. Bu sebeple örgüt iklimi, örgütteki iş çevresinin bilişsel bir yorumu olarak görülmektedir ve psikolojik iklim olarak da adlandırılabilir.

Örgüt iklimi, örgütün nitelikleri ve bunların çalışanların davranışları üzerindeki etkilerini içeren bir kavramdır. Bireyin içinde bulunduğu örgüte ilişkin kişisel yargılarını içerir (Halis ve Yaşar Uğurlu, 2008). Dolayısıyla burada da örgüt iklimi, psikolojik iklimi kapsayan bir kavram olarak karşımıza çıkar.

Örgüt iklimi hakkında tam olarak iyi ve kötü diye bir yargıya varılamaz, bu noktada belli çıktılarla ilgili olarak yorumlarda bulunulabilir. Sahilde yağmurlu bir gün olumsuz olarak kabul edilirken, tarladaki ürün için ise istendik bir durum olabilir (Toulson ve Smith, 1994). Psikolojik iklim noktasında da bu durum geçerlidir. İyi ya da kötü diye bir tanımlamada bulunmak çok zordur. Birey için bu şekilde anlam ifade ediyor denilebilir.

Örgüt iklimi kavramı, kurumda iş görenlerin değer ve tutumları ile ilgili olan bir işlemdir. "Barometre nasıl atmosfer basıncını gösterirse, örgütteki ölçüm de gerçek iklimi gösterecektir." Ancak örgütten örgüte değişen bir tablo karşımıza çıkacaktır (Bucak, 2002, s. 3). Dolayısıyla, örgüt iklimi üzerine odaklanılırken örgüt içindeki unsurlardan biri olan birey üzerine de odaklanılır. Fakat psikolojik iklim algısında, barometrenin ortaya koyduğu basınç derecesine değil de basınç kavramının kendisi hakkında yargılamada bulunma gibi bireyin özüne odaklanılır.

İklimi bireysel olarak algılama, kişinin kendi iş performansına da bağlıdır. Örneğin bir okuldaki öğretmen, kendi iş performansını dikkate alarak bir iklim algısı oluşturur. Bu durum psikolojik iklim olarak adlandırılmaktadır ama iş performansı gibi bir unsur dikkate alarak okulun iklim algısı noktasında bir belirlemede bulunması, örgütsel iklimi oluşturur. Ama örgütsel iklim sadece bununla sınırlı değildir. Hellriegel ve Slocum'a (1974) göre genel iklim, tüm bireylerin algılarının toplamıdır. Guion (1973), iklimin örgütün bir davranışı mı yoksa üyelerinin mi bir davranışı olduğu konusu üzerine odaklanmış ve tamamıyla ikisinin de olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmayla da, iklim hem bireysel hem de örgütsel davranışlar olarak ele alınmıştır (Johnston, 1976).

Örgüt iklimi ile psikolojik iklim arasındaki farklılıkları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

- Örgüt iklimi kolektif bir özellik göstererek, örgütün inançları ve nasıl bir işleve sahip olduğuna ilişkin paylaşılan algıyı yansıtır. Psikolojik iklim ise bireysel özellikler taşıyarak algıyı sadece bireysel düzeyde yansıtır (Coyle Shapiro, Kessler ve Purcell, 2004).

- Örgüt iklimi, bireysel çıktılarını yorumlamada zayıf kalırken paylaşılan ortak iklim hakkında sağlıklı bilgiler verebilir. Psikolojik iklim algısının belirlenmesi, bir bireyin gruptan farklılaşan algısı hakkında bilgi edinmeyi sağlamakla birlikte bu durum bireyin fark oluşturan tutum ve davranış algısı hakkında da ipuçları verebilir. Dolayısıyla bireysel çıktılarını yorumlamada daha etkili bir değişken olduğu söylenebilir (Schyns, Veldhoven ve Wood, 2009).

- Bireyler arasındaki psikolojik iklim algı farklılıkları, çalışanların bireysel farklılıklarına dayanır (Brown ve Leigh, 1996).

- Psikolojik iklim algısı, bireyin bir özelliği olup, iklimin, örgüt üyeleri tarafından paylaşılma derecesini gösterir (Pettigrew, 2000).

- Bireyin algısı, klinik psikolojide herhangi bir klinik müdahalenin merkezinde olduğu gibi, örgüt üyeleri tarafından örgütün özellikleri hakkındaki algı da örgütün problemleri ve fonksiyon işlev bozukluklarının teşhisi için merkezdedir (Toulson ve Smith, 1994).

İklim ve kültür kavramları arasındaki belirsizlik de psikolojik iklim ile örgütsel iklim kavramlarından sonra, üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir.

Ashkanasy ve diğerlerinin (2000), örgütsel kültür ve iklim üzerine yazmış oldukları el kitabında iklim kavramının kültür kavramından çok daha önceleri ortaya çıktığı belirtilmiştir. Örgütsel iklim kavramı günümüzde örgüt üyelerinin bütün olarak davranışlarının ve algılarının konfigürasyonunu yani ne şekilde yapılandığını tanımlamak için kullanılıyordu. Aynı zamanda çalıştıkları grup içerisinde tatmin edici bir değere sahip olma durumunu ifade ediyordu. İklim kavramı, alan yazına 1970'lerde kazandırıldı ve daha sonra çeşitli bağlamlarda ele alındı. İklim araştırmacıları 1970'lerden beri örgütsel davranış çeşitliliği üzerine çalışmalar yaparken kültür araştırmacıları ise antropolojiye dayanarak anlamları, değerleri ve

toplumların karakterlerini analiz ederler. Örgütsel kültür temel olarak, değerlerin ve anlamların temel dayanakları ve bunların farklı toplum türlerinde nasıl kendini gösterdiği ile ilgilenir.

Örgüt kültürü, örgütün yapısı ve toplamsal değerlerle oluşan bir örgütü diğerlerinden farklılaştıran bir unsurdur. Örgüt iklimi ise, örgüt kültüründen etkilenen bir yapı içerisinde, şu anda gözlemlenebilen veya hissedilebilen unsurlardan oluşan daha öznel ve daha değişken bir yapıdır (Halis ve Yaşar Uğurlu, 2008). Örgüt kültürünü, bir binanın inşa edildiği toprağın yapısı ve kayacın cinsi olarak görebiliriz. Uzun zaman içerisinde oluşmuştur ve bu oluşumda etkili olan unsurlar çok çeşitlidir, değişimi de çok zordur. Bunun yanında örgüt iklimi ise binanın inşa edileceği gözle görülür olan yüzeyidir. Örgüt kültürüne göre şekil almakla birlikte, istenildiği takdirde arzu edilen forma da dönüştürülebilir.

Örgüt ikliminin temelleri sosyal psikolojiye dayanır, örgüt kültürünün ise antropolojiye dayanır. Örgüt iklimi, bulunduğu örgüte bir kimlik kazandırır. Bireyler tarafından algılanan ve davranışları üzerinde etkili olan özellikleri kapsar. Örgüt kültürü ise bir örgütteki mevcut yapı ve normları şekillendiren inançlar ve değerler sistemi olarak tanımlanmaktadır (Sezgin ve Sönmez, 2017). Birbirinden ayrılan farklı tanımlara sahip iki terim olmakla birlikte, zaman zaman kesiştikleri ve birbirlerini etkiledikleri noktalar da yok değildir.

İklim kavramının örgütsel anlamda ilk kullanımı 1950'li yıllara dayanmakta ve işletme alanında ortaya çıkmaktadır. Örgüt iklimi; hissedilebilir, algılanabilir dolayısıyla güç sahibi kişiler tarafından değiştirilmesi de mümkün olan bir olgudur. Ancak kültür kavramını tanımlamak iklime göre daha zordur ve karmaşık bir yapıya sahip olmakla birlikte değişime ciddi direnç gösteren bir unsurdur (Sezgin ve Sönmez, 2017). İklim bireysel bir yönelimi yansıtır ve bireyin özelliğidir, oysa kültür sistem düzeyinde bir yönelimi yansıtır ve sistemin bir özelliğidir (James vd., 2008).

Ele alacağımız kavramlardan bir diğeri olan okul iklimi; yönetim, veli, çevre, fiziksel yapı, iş görenlerin motivasyonu, nitelikleri, görevlerinde gösterdikleri ciddiyet, formal ve informal ilişkiler, okul içindeki iletişim yapısı vs. durumlara göre olumlu veya olumsuz şekillenen iklim olarak tanımlanabilir. Ayrıca sağlıklı bir okul iklimi için, yöneticinin tutum ve davranışlarının, yönetim anlayışının, liyaketinin ve kişilik özelliklerinin yanında aidiyet duygusu da önemli faktörlerdendir. Çalışanların,

kurumu kendi evleri gibi hissettiği bir ortamda, sorumlulukları yerine getirmek için gösterilen çaba ile birlikte artan motivasyon görülecektir (Akbaba ve Erdoğan, 2014).

Okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran özelliklerin tamamıdır. İç ve dış, formal ve informal pekçok unsurla çift yönlü ilişkisi mevcuttur. Hem etkileyen hem de etkilenen bir yapıdadır (Acarbay, 2006). Bu durumda sağlıklı bir iklim oluşturma işinin, iyi bir ekip, takım işi olduğunu söylemek mümkündür. Kurumda görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerin ve tüm çalışanların ahenk içinde hareket etmesiyle ancak böyle bir atmosfer oluşturulabilir.

Yapılan araştırmalar ve tanımlamalarda da gördüğümüz gibi okul iklimi, okulun bir örgüt olarak ele alındığı bir iklim tanımlamasıdır. Dolayısıyla, örgütsel iklimdir de diyebilmek mümkündür. Ancak, özellikle eğitim ve yönetim alanında kendine has unsurları içinde barındırmasından dolayı bir işletme örgütünün iklimi ile bir okulun örgüt olarak ele alındığı iklimin farklı adlandırmalarla tanımlamasında yarar vardır.

Benzer şekilde, yine örgütün yapısına göre isim alan iş iklimi kavramı ise, örgütteki yöntem ve uygulamalar hakkında algıların paylaşımı olarak tanımlanmaktadır (Sayğan ve Bedük, 2013).

Psikolojik iklim algısı, çalışanların iş çevrelerine ilişkin algıları iken iş tatmini bu algılamaların değerlendirilmesidir (Guion, 1973).

2.2.5. İklim Kavramının İlişkili Olduğu Örgütsel Davranışlar

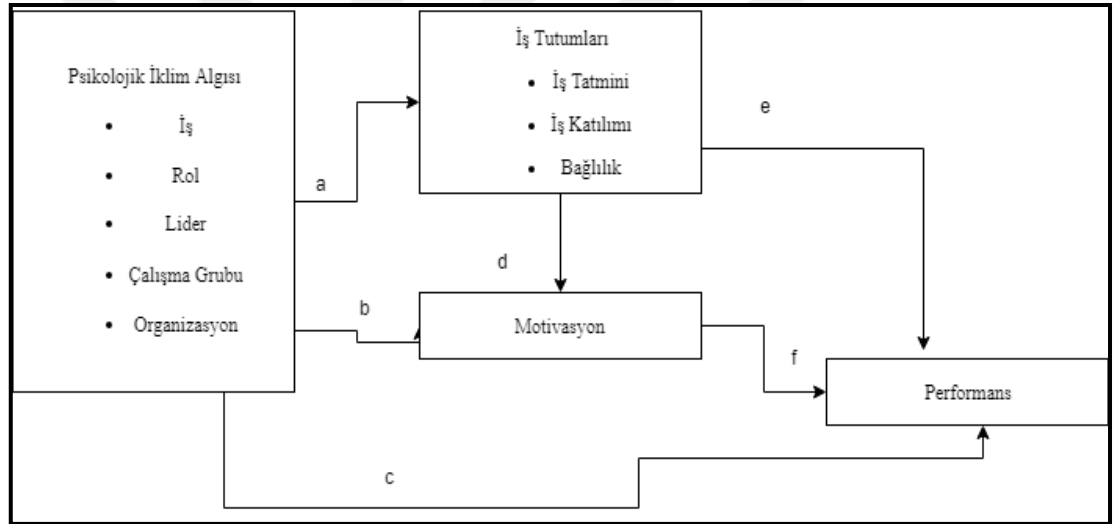
Alanyazın incelendiğinde psikolojik iklim algısının ve iklim kavramının, pek çok örgütsel davranış ile ilişkilendirildiği ve konu üzerine pek çok araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Parker ve diğerlerinin (2003) psikolojik iklim ile iş çıktıları ele alan araştırmasında, iş çıktılarından kast edilen değişkenler olarak; çalışanların tutumları, psikolojik olarak iyi olma hali, motivasyon ve performans ele alınmış ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda bireylerin psikolojik iklim algılarıyla en güçlü ilişkinin iş tutumları (memnuniyet, bağlılık ve işe katılım) ile olduğu görülmekle birlikte, psikolojik iyi oluş, iş tatmini, motivasyon ve performans

ile de anlamlı ilişkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda; lider, çalışma grubu ve örgütsel algılar, çalışanların çalışma tutumlarının en öngörücüleri olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma bize liderlik faktörüyle çalışanların tutumları arasında ilişki olduğunu da göstermektedir. Psikolojik iyi oluş için, iş ve lider algıları en güçlü ilişkileri sağlar. Bu sonuçlar ışığında liderin motivasyonel ve davranışsal tepkileri ile algı arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Ayrıca, psikolojik iklimin, çalışanların iş tutumlarına ve psikolojik iyilik halleriyle güçlü ilişkiler göstermesi gerçeği, psikolojik iklim değerlendirmelerinin, iş yaşam kalitesini iyileştirmeye yönelik faaliyetlerin bir parçası olması gerektiğini de göstermektedir (Hom vd., 1992).

Şekil 2: Psikolojik İklim Algısının İş Tutumu, Motivasyon ve Performans Üzerindeki Etkileri



Kaynak: Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). *Relationships Between Psychological Climate Perceptions And Work Outcomes: A Meta-analytic Review*. Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 24(4), s. 393. adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Şekil 2’de psikolojik iklim algısının iş tutumlarıyla ilişkili olduğu bu iş tutumlarının motivasyon ve performans ile; bunların da kendi aralarında birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Psikolojik iklim algısı doğrudan veya dolaylı olarak pek çok unsuru etkilemekte, aynı zamanda bu faktörlerden etkilenmektedir.

Brown ve Leigh'in (1996) Amerika'da yapmış olduğu psikolojik iklimin, işe katılma, çaba ve performansla olan ilişkisinin incelendiği araştırmada sonuçlar, psikolojik iklimi içine alan ve motive eden algıların, iş katılımı ile ilişkili olduğunu ve bunun da çaba ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Çaba da aynı zamanda performans ile ilişkilidir. Çalışanlar kuruluş ortamını olumlu algıladığında yani kendi değerleri ve kişisel çıkarlarıyla tutarlı olarak hissettiklerinde, kişisel hedeflerini kuruluşun hedefleriyle tanımlamaları ve bunlara ulaşmak için daha fazla çaba harcamaları muhtemeldir. Bu çalışma bizlere, psikolojik iklim ve iş performansına, işe katılımı ile ilgili önemli bir bağlantı dizisini göstermiştir ve psikolojik olarak güvenli ve anlamlı olarak algılanan bir örgütsel ortamın doğrudan iş katılımına ve dolaylı olarak da çaba ve iş performansına bağlı olduğu görülmüştür.

Kahn'ın (1990) yapmış olduğu araştırma da benzer şekilde, çalışanların, buldukları işyerinin psikolojik ihtiyaçlarını karşılama potansiyeline sahip olduğuna dair algılamasının, kuruluşun çalışmalarına daha fazla zaman ve çaba harcamaları noktasında etkili olduğunu ileri sürmüştür. Yine Argon ve Limon (2017), psikolojik iklimin, işe karşı tutum ve motivasyonu etkilemekle birlikte, tutum ve motivasyonun da performans noktasında etkili olan faktörlerden olduğunu ifade etmiştir.

Çalışanların, kuruluşun psikolojik ihtiyaçlarını işyerinde karşıladığını algıladıklarında, kuruluş çalışmalarına zaman ve enerji harcayarak yanıt vermeleri muhtemeldir. Bu durum, psikolojik iklim ile çalışanların çabası arasında doğrudan bir pozitif ilişki olduğunu öngörmektedir (Brown ve Leigh, 1996).

Psikolojik iklimin, örgütsel değişim sırasında çalışanların uyumunu kolaylaştırma rolünün incelendiği araştırmada, bireyin çalıştığı kurum ve çevreye karşı olan algılarının yani psikolojik iklimin olumlu yönde seyrettiği ortamlarda, çalışanların değişimi daha iyi değerlendirebileceği ve değişimin olumlu bir şekilde değerlendirilmesinin de iş tatmini, örgütsel bağlılık, düşük devamsızlık ve işten ayrılma niyeti açısından daha iyi ayarlamalar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Meslektaşlarından ve üstlerinden sosyal desteğin algılanabilirliği, bir kuruluşteki psikolojik iklimin önemli bir boyutudur. Bu nedenle, psikolojik iklimin yapısı, örgütsel değişim sırasında uyumu artırabilecek diğer işyeri için başa çıkma kaynaklarının belirlenmesi için de potansiyel bir odak alanıdır. Bu bulgular, olumlu bir psikolojik iklimin geliştirilmesinin sadece çalışanın değer biçme

değerlendirmelerini iyileştirmeyeceğini, aynı zamanda bu sürecin maliyetle ilgili önemli örgütsel sonuçlar üzerinde de etkili olabileceğini göstermektedir (Martin vd., 2005).

Psikolojik iklim ile iş yönelimi arasındaki etkileşimi ele alan çalışmada, ılımlı, destekleyici, ödüllendirici ve uzlaştırmacı psikolojik iklim özelliklerine sahip olumlu iklim ortamının, örgütsel görev süresine bakılmaksızın, yüksek iş yönelimli bireyler için daha iyi performans ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Day ve Bedeian, 1991).

Biswas ve Varma (2007) tarafından Hindistan'da yapılan araştırmada, psikolojik iklim ile örgütsel vatandaşlık davranışı ve iş tatmini arasındaki ilişki ve bu örgütsel davranışlar ile çalışan performansı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, psikolojik iklim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu yönde ilişki olduğu ve şayet iş görenler olumlu bir iklim ortamı algılasa, kendi iş tanımlamalarında, görev ve sorumluluklarında yer almayan davranışları da yerine getirme noktasında istekli olduğu görülmüştür. Örgütleriyle duygusal bir bağ kuran bireylerin performans düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca olumlu bir psikolojik iklim algısı iş tatmini ile, iş tatmini ile de performans arasında olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Böyle bir ortamın oluşumunda destekleyici bir yönetimin önemi büyüktür. Psikolojik iklim algısının boyutlarından biri olan katkı davranışı, psikolojik iklim algısının olumlu yönde seyretmesiyle artan örgütsel bağlılıkla ortaya çıkmaktadır.

Çekmecelioğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmada yaratıcılığın desteklendiği bir iklimde iş tatmininin olumlu yönde etkilendiği, bireylerin işten ayrılma düşüncelerinde azalma olduğu görülmüştür. O'Neill ve Arendt (2008) tarafından yapılan Amerika'da araştırmada, psikolojik iklim değişkenlerinin pek çoğunun iş tutumlarını etkilediği görülmüştür. İş tutumlarından kastedilen davranışlar, ayrılma niyeti, duygusal bağlılık ve memnuniyet gibi tutumlardır.

Carless (2004) tarafından Avustralya'da yapılan araştırmada, psikolojik iklim ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi psikolojik güçlendirmede ele alınan unsurlardan, amaç ve öz yeterliğin en yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Yani bireyin görevleri ile değer ve inançları arasında uyumun olması ve kişinin verilen işi başaracağına karşı olan inancı iklimin güçlenmesine olumlu katkıda bulunur.

Thayer (2008) tarafından Amerika’da yapılan araştırmada, psikolojik iklimin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve çalışan bağlılığı ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu fakat örgütsel vatandaşlık ve çalışan bağlılığı arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Psikolojik olarak sağlıklı bir işyeri, örgütsel vatandaşlık davranışı ve çalışan bağlılık ile ilişkilidir.

Özek (2014) tarafından yapılan araştırmada, psikolojik iklim ve sosyal kaytarma davranışı ele alınmıştır. Bu kavramlar arasında ilişki olduğu ve olumlu psikolojik iklimlerde, sosyal kaytarma davranışına daha az rastlanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da dolaylı olarak, bireylerin göstermiş oldukları çaba ve performansa da olumlu yönde yansiyacaktır.

Kahn (1990) ise araştırmalarıyla, örgüt üyelerinin kendilerine ilişkin algıları, işe ilişkin algıları ve bu ikisi arasındaki ilişkiye ilişkin algılarının hangi değişkenler tarafından etkilediğine ilişkin bazı anlamlar ortaya çıkarmıştır. Bu anlamlar, insanların deneyimlerinin süreçleri ve özel iş koşullarındaki bazı davranışlarla şekillenmektedir. Bir bireyin iş ortamını güvenli algılayamayışının sebebi, farklı bir zamanda yaşamış olduğu çok farklı bir deneyim kaynaklı olabilir. İnsanların, ayrı zamanlarda yaşamış oldukları iş hayatını oluşturan deneyimleri ve durumları tıpkı bir sondaj makinesi gibi derinden, fotoğraf makinesinin zoomunu kullanmak gibi yakından incelemek gereklidir. Bu derinden ve yakından araştırma hem insanların bilinçli ve bilinçsiz olgulara duygusal tepkilerini hem de işin nesnel özellikleri, rolleri ve işin koşullarına dayanmaktadır. Dolayısıyla, bir iş ortamında, iş bağlamının gözle görülmeyen, farkında olunmayan ve rasyonel unsurlarının yani psikolojik koşullarının incelenmesi önem arz etmektedir. Yine bu araştırmada, araştırmacı bireylerin kendilerini fiziksel, bilişsel, duygusal olarak ifade edebildikleri ve benlikleri ile iş rollerinin bağlantılı olması kişisel katılım açısından son derece etkilidir. Aksi durumda, bireyler kendilerini iş ortamından, görevlerinden geri çekme ve daha pasif bir duruş sergileme eğilimi gösteririler.

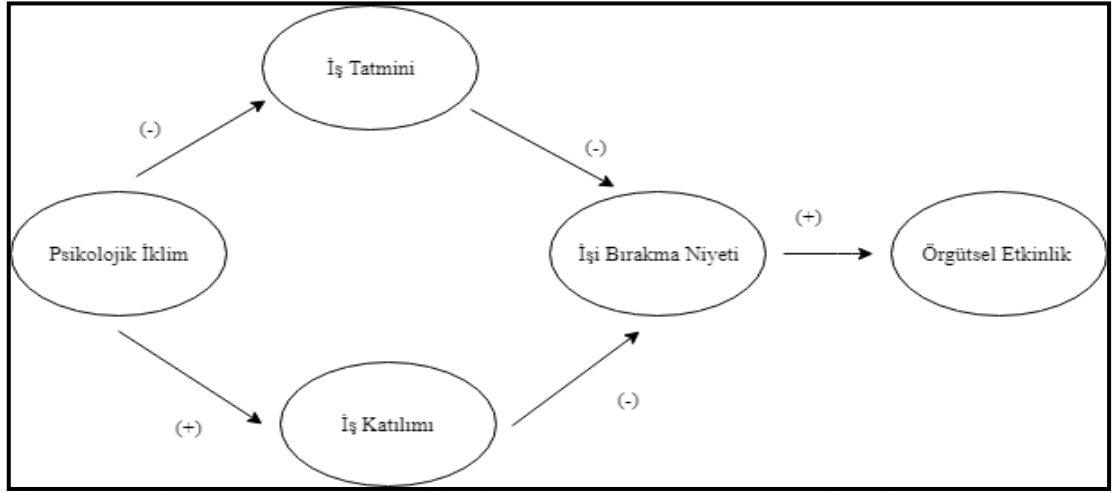
Psikolojik iklim ile çalışanın kendi isteğiyle işi bırakma düşüncesi arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmada, psikolojik iklim, örgütsel etkinliliğin anlamlı bir öngörücüsüdür ve iş tatmini ve işe katılımın etkisini aktarmada da arabulucu görevini yerine getirmektedir. İş tatmini, çalışanlar arasında kişinin işi bırakma düşüncesini açıklayan en önemli değişkenlerden biridir (Biswas, 2010). Psikolojik iklim ile işi

bırakma niyeti arasında negatif anlamda bir ilişki bulunmuştur. Yani, psikolojik iklimin olumlu olduğu ortamlarda bireylerin işe bağlılıkları artacak ve işten ayrılma gibi bir düşünceye sahip olma ihtimali azalacaktır. Dolayısıyla psikolojik iklimin, pek çok örgütsel davranışlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Psikolojik iklimin etkilediği örgütsel davranış da başka bir örgütsel davranışı netice verebilir. Psikolojik iklim algısı, tıpkı domino taşları gibi örgüt içindeki bir davranışı etkiliyor ve o davranış da başka bir davranışı harekete geçirip devam eden bir silsile içinde örgütün genel resmi oluşuyor.

Gim, Desa ve Ramayah (2015), tarafından Malezya’da yapılan araştırmada, rekabetçi psikolojik iklimin işten ayrılma niyetiyle pozitif anlamda ilişkili olduğu ve duygusal bağlılık ile de negatif anlamda ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir örgütte bulunan çalışanların işten ayrılma niyetine sahip olması öncelikle bu düşünceye sahip olan bireyin performansını ve örgüte karşı olan duygusal bağlılığını düşürecek ve beraberinde örgüt içerisindeki diğer bireylerin moralinin bozulmasına, örgütün verimliliğinin düşmesine ve müşteri kaybına neden olacaktır. Dolayısıyla, bir örgütün, rekabetçi bir psikolojik iklim algısını desteklemekten ziyade, takım ekip ruhunu harekete geçirmesi, örgütün sağlığı ve devamlılığı için tercih edilmesi gereken daha etkili bir yoldur.

Bireyin davranışları, dış çevredeki olaylardan etkilenir ve bu bağlamda bireysel çıktılar, nesnel gerçekliklerden ziyade bireyin psikolojik algısından tahmin edilebilir. Yöneticilerin, çalışanların iş hakkındaki algılarının farkında olması önemlidir. Çalışanların iş sorumluluklarını, zorlayıcı, ödüllendirici ve daha az stres faktörüyle tasarlaması bir zorunluluktur. İşten ayrılma niyeti, aslında bir tatminsizliğin ve düş kırıklığının bir ifadesidir. Uygun bilgilendirme eksikliği, şikâyetler, olumsuz beklentiler, çalışanların iş katılımı ve tatminini azaltacaktır (Biswas, 2010). Psikolojik iklimin, iş tatmini, iş katılımı ve işi bırakma niyeti arasındaki ilişki Şekil 3’te verilmektedir.

Şekil 3: Psikolojik İkliminin İş Tatmini, İş Katılımı ve İşi Bırakma Niyeti Arasındaki İlişki



Kaynak: Biswas, S. (2010). *Relationship Between Psychological Climate And Turnover Intentions And Its Impact On Organisational Effectiveness: A study In Indian Organisations*. IIMB Management Review, 22(3), s. 104. adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Şekil 3'te görüldüğü gibi, psikolojik iklim ile iş tatmini ve iş katılımı arasında pozitif ilişki varken, iş tatmini ve iş katılımı ile işi bırakma niyeti arasında negatif ilişki mevcuttur.

Psikolojik iklimin ilişkili olduğu olgulardan biri de psikolojik tacizdir. Einarsen ve Skogstad'a (1996) göre psikolojik taciz, bir işçinin ya da amirin yani örgüt üyelerinden herhangi birinin diğer çalışan veya çalışanlar tarafından tekrarlayan bilinçli eylemlerle mağdur edilmesi ve kişide aşağılık duyguları uyandırmasıdır. Bir örgütün, örgütsel faktörleri olarak ele alınan liderlik tutumları psikolojik taciz ile ilişkilidir. Bürokratik organizasyonlar, zayıf, ilgisiz ve aşırı otoriter liderlik tutumlarının olduğu örgütler psikolojik taciz olgusu için daha elverişli ortamlardır.

Yapılan araştırmalarla, aynı zamanda örgüt üyeleri arasındaki rol karışıklığı, görev tanımlamalarının belirsizliği, kontrol mekanizmasının yetersizliği, rekabet, aşırı iş yükü, beklentilerin çokluğu, algılanan stres, gergin atmosfer, örgüt içi iletişimin yetersizliği, yetersiz sosyal iklim gibi durumların da psikolojik taciz durumuyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Salin, 2003).

Einarsen, Raknes ve Matthiesen' in (1994) psikolojik tacizin liderlik, iş kontrolü, rol belirsizliği ve örgüt-sosyal iklim durumlarıyla olan ilişkilerinin Norveç'de incelediği araştırmada, psikolojik iklim ile iş kontrolü, liderlik ve rol çatışmasından sonra dördüncü sırada örgüt-sosyal iklim arasında yüksek ilişki bulunmuştur.

Heinne'nin (1995), Almanya'da bir şirket çalışanları üzerine yapılan araştırma sonucunda çalışmaya katılan katılımcıların yarısının şirketlerini sosyal iklim açısından aşırı derecede zayıf buldukları tespit edilmiştir. Hatta büyük çoğunluğu ellerinde yetkilerinin bulunması halinde çalışma arkadaşlarının işlerine son vereceklerini ifade etmişlerdir. Örgütsel iklimin psikolojik taciz üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma bizlere psikolojik taciz olgusunun sosyal iklim açısından yetersiz olan örgütlerde görülme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermekle birlikte aralarındaki doğru orantıyı da göz önüne sermektedir. Psikolojik taciz olgusunun ortaya çıkmasında etkili olan önemli faktörlerden biri de örgüt içerisindeki liderin tutumlarıdır. Bilhassa otokratik liderlik yaklaşımıyla sert davranışlar sergileyen liderler kurum içerisinde estirdikleri gergin havayla, korku ikliminin oluşmasına zemin hazırlarlar (Akt., Akgeyik vd., 2009).

Bir diğer deyişle örgütün iklimi gerek psikolojik gerekse de sosyal olarak, hangi açıdan ele alınıralsa alınsın bir organizmanın genel bağışıklık sistemi olarak görülebilir. Zayıflayan, güçsüzleşen organizma, psikolojik taciz gibi virüslere karşı dirençsiz hale gelir. Dolayısıyla psikolojik taciz hastalığının teşhisi, tespiti iklim zayıflığı tanısının konulmasında önemli etkenlerden biri olarak görülebilir.

Yapılan alanyazın taramasında da görüldüğü gibi psikolojik iklim algısının, motivasyon, performans, çaba, verimlilik, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışı, kararlara katılım, değişikliklere uyum, psikolojik taciz, sosyal kaytarma davranışı, örgütsel politika algısı, psikolojik sermaye, iş katılımı, iş tutumları, iş tatmini, işten ayrılma niyeti ve liderlik tutumları gibi pek çok örgütsel davranış ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bir örgüt için istenen pek çok unsuru sağlayıcı, istenmedik davranışların da ortamdan giderilmesine olanak tanıyan psikolojik iklim algısın, bir örgüt için ne derece önemli olduğu aşikârdır. Konu ile ilgili çalışmaların genişletilmesi, örgütlere yol gösterici bir rehber niteliğinde olması açısından da gereklidir.

2.2.6. Psikolojik İklim Üzerine Yapılan Araştırmalar

Psikolojik iklim algısı üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Psikolojik iklim algısının ilişkili olduğu, etkilendiği veya etkilediği yapılar üzerine odaklanan pek çok araştırma hakkında daha önce açıklamalarda bulunuldu. Bunlar haricinde, dikkat çeken diğer araştırmalara da değinmekte yarar vardır.

Konuyla ilgili yapılan araştırmaların köklerini izleyecek olursak, Hater'a (1977) göre psikolojik iklim algısı ile ilgili araştırmalarda bulunma gerekliliği, aynı iş ortamında çalışan, aynı yönetici ile iletişim içinde bulunan hatta aynı görev ve sorumluluklara sahip bireylerin dahi kendi iş çevrelerine aynı anlamları yüklemediklerinin fark edilmesiyle başlamıştır. Bu durum bilgiyi işleme, ayırt etme, yorumlama süreçlerinde bireysel farklılıklara ve bu farklılıkların kaynağına odaklanılması gerekliliğini göz önüne sermiştir (Akt., James ve Sells, 1981).

Örgütsel davranış modeli işe katılım, yabancılaşma, tahaddüt vs. noktalarını, tıpkı bir fotoğraf makinesinin objektifinde görülen kare kadar değerlendirmekte, diğer noktaları göz ardı etmektedir (Lawler ve Hall, 1970). Ayrıca ortaya çıkan tabloyu, diğer tüm durumlara uyarlamakla birlikte, uygulamalar ve beklentiler benzer olmaktadır. Ama ortaya sunulan yeni perspektifte, bireysel farklılıklar, durumsal faktörler, insanların niyetleri ve öz saygıları gibi durumlar göz önüne alınıp bunların işin psikolojik önemini etkilediği ifade edildi (Jones, James ve Bruni 1975).

Çağdaş yönetim anlayışına göre, çalışanların birer makine sistemi gibi düşünülmesinin çok daha ötesinde oldukları kabul edilmekle birlikte; psikolojik ve sosyal manada önem taşıdığı da açıktır. Her bir çalışanın, hem çalışılan kurum hem de kurum içerisindeki arkadaşlarına karşı algı ve tutumlarının birçok unsurla ilişkisi mevcuttur (Aksoy ve Erdil, 2018).

Jones ve James (1979) tarafından Amerika'da yapılan araştırmada, lider davranışları ve astların bireysel özellikleri arasındaki ilişkinin yanında psikolojik etki algısı incelenmiştir. Lider davranışları olarak; liderin astlarıyla benzer görüşlere sahip olması, görüşlerini dikkate alması, yüksek hedefler koyması ve cesaretlendirme faktörleri ele alınırken, bireysel özellikler olarak; motivasyon, eğitim düzeyi, iş katılımı, kaygı ve dışsallık unsurları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; statü olarak daha üst bir kuruluştaki çalışan bireyler ile lider

davranışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Düşük düzey bir kurumda çalışan ile lider arasındaki etkileşimde, liderin çalışanlarıyla ortak görüşler paylaşıp paylaşmaması algı üzerinde çok da anlamlı bir sonuç vermemiştir. Ayrıca daha üst niteliklere sahip kuruluşun üyelerinin, liderin başarı motivasyonunu sağlama unsurlarının algıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı, ancak diğer kuruluş çalışanlarının iş katılımı davranışlarının motivasyondan etkilendiği görülmüştür.

Bu araştırma perspektifinde bakacak olursak, bireyin niteliklerinin, eğitim seviyesinin, içinde yer aldığı örgütün yapısının psikolojik iklim algısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan kuruluşların, aynı amaca hizmet eden kuruluşlar olmasına rağmen bir kuruluşun yüksek teknoloji grubunda yer alması diğerinin düşük teknoloji grubunda yer alması farklı liderlik tutumlarını gerektirdiği ve farklı psikolojik iklim algısıyla sonuçlandığı görülmüştür. Bu perspektiften, eğitim ve yönetim alanına yönümüzü çevirdiğimizde, okul yönetimi bağlamında tek bir yönetim profili çizmenin oldukça yanlış olduğunu söylemek mümkündür. Aynı yaş grubu, benzer hedeflere sahip bireylerin eğitim gördüğü anadolu, fen, güzel sanatlar, sosyal bilimler ve meslek liselerinde bile bireylerin farklı farklı ihtiyaçları ve yönetimden farklı beklentileri vardır. Bu kadar benzerlikte bile farklı bir yönetim stiline ihtiyaç duyulması, okul öncesi ve ilköğretim gibi yaş grubu, gelişim özellikleri, toplum beklentileri noktasında diğerlerinden oldukça farklılaşan eğitim kademesinde farklı bir yönetim planlaması gerekliliğini göz önüne sermektedir.

Psikolojik iklimi oluşturan algıların ve değerlemelerin değişmesi, çalışanlar arasındaki bireysel farklılıklardan, durumlardaki farklılıklardan (ör: organizasyonel ortamların özellikleri) ve ayrıca kişi ve durum arasındaki etkileşimden kaynaklanmaktadır. Algısal önyargılar ve diğer bireysel faktörler, farklı bireyler için aynı ortamın farklı algılarını üretebilir. Örneğin, lider-üye değişimi konusundaki araştırmalar, aynı yöneticiye rapor veren çalışanlar arasında bile, örgütsel çevrenin çalışan algılarında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Aynı yönetici, ilişki faktörleri veya yetenek seviyelerindeki farklılıklar ve örgütsel hedeflere katkıda bulunmaya istekli olmaları nedeniyle farklı astlara farklı davranabilir (Brown ve Leigh, 1996). Bu durum bizi, psikolojik iklimdeki değişikliklerin, bir organizasyon içindeki farklı yönetim stillerinden ve farklı organizasyonlardaki farklı kültürlerden

kaynaklanabilir sonucuna ulaştırabilir.

Johnston (1976) tarafından Amerika'da yapılan araştırma kapsamında, başlangıçta küçük bir yer olan, gittikçe büyüyen bir örgüt inceleme kapsamına alınmaktadır. Başlangıçtaki çalışanlarla yapılan danışmanlık ve vaka yazma deneyimleri sonucunda, araştırmalar, başlangıç yıllarında kuruluşa katılan çalışanların, daha sonraki aşamalarda örgüte katılan çalışanlardan örgütle daha pozitif bir ilişki kurup sürdürdüğü, bireysel ve örgütsel ilişkilerinde daha olumlu örgütsel algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütün büyümesiye beraber, kişisel tatmine verilen önem azalmakta, kurallar, görev tanımlamaları, hedefler, yenilikler, otoritenin konumu, rutinler, pozisyonlar tanımlanmaktadır. Örgütün ilk kuruluşunda yer alan üyeler, örgütün git gide formal bir yapıya büründüğünün farkında olmakla birlikte kendi içlerindeki informal yapıyı da muhafaza edebilmektedir. Fakat, örgüte sonradan dâhil olan üyeler, örgüte geldiklerinde kendilerini formal bir yapının içinde bulmaktadırlar. Bu araştırmada açık olan durum ise, bu iki grubun iklim algısının birbirinden farklı olduğu gerçeğidir. Birinci grup üyeleri daha rahat, kişiler arası ilişkilerde daha güçlü, otoriter olmayan ve bireysel ve örgütsel hedeflerin bütünleştiğı, çevresel hedeflerle kolayca uyum sağlayabilen bir iklim algısına sahip iken, ikinci grup daha katı, daha hiyerarşik, örgütsel hedeflerin üzerinde durulduğu ve daha çok önemsendiğı bir iklim algısına sahip olmaktadır. Dolayısıyla iklim, hem bireysel hem de örgütsel davranışlarla şekillenen bir olgudur demek mümkün olmakla birlikte bu araştırma bizlere algısal farklılıklarının olası bir sebebi hakkında bilgi vermektedir. Aynı zamanda, bireysel ve örgütsel algının niteliklerinin neler olduğuna dair var olan soru işaretlerine de ışık tutmaktadır.

Olumlu bir psikolojik iklimin, işlerine yoğun bir şekilde katılım gösteren bireyler için cesaretlendirici bir iş çevresi sağlamasıyla, bireyler kendilerini işleriyle tanımlayıp, yüksek düzeyde motivasyon kaynağına ulaşırlar. İş ortamının sağladığı olumlu ortam ve motivasyon desteği ile de artan bir iş katılımı ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber, bireyin örgütsel tanımlama, ilişkilendirme ve örgütsel katılımını ifade eden duygusal bağlılık ile de iş katılımı arasında tespit edilen olumlu anlamda ilişki mevcuttur. Bu durum, psikolojik iklimin, iş katılımı ile doğrudan, duygusal bağlılık ile de dolaylı ilişkisini göz önüne sermektedir. Bu vesileyle, bireyler rol ve sorumluluklarına daha güçlü bir şekilde bağlanacak, kendilerini daha özgürce ifade

etme imkânı bulacak ve karşılaştığı zorluklara karşı yaratıcı çözüm önerileriyle geleceklerdir. Bağlılık ve katılım düzeyleri ile kuruluşların rakipler arasındaki pozisyonunu tanımlanmış ve örgütsel imajı yönetmenin önemli bir temeli sağlanmış olacaktır (Biswas, 2011).

2.2.7. Psikolojik İklim Algısı ve Okul Liderliği İlişkisi

Psikolojik iklim ve okul liderliği arasındaki ilişkiyi ele almadan önce liderlik kavramının üzerine temellendiği yaklaşımlar üzerinde kısaca durmakta yarar vardır. Çünkü bu tarihsel zemin hakkında bilgi sahibi olmak ilişkinin kaynağı hakkında çıkarımlarda bulunmamıza olanak tanınması açısından son derece önemli bir konudur. Alan yazın incelendiğinde liderlik yaklaşımları noktasında çeşitli tanımlamalar yapıldığını görmekteyiz. İlk teorilerin liderlerin vasıfları üzerine odaklandığını, daha sonraları ise bu durumun yerini lideri takip edenlere veya liderin bulunduğu bağlama bıraktığını görmekteyiz. Gelişen ve değişen teoriler artık lideri, sadece bir birey olarak lider açısından incelemesinin aksine lideri bulunduğu bağlam ve hitap ettiği insanların tanımlanmasına değinerek ele almaktadır. Bu kuramlar, insan yapısının doğası, ihtiyaçlar, çalışma ortamı ve grubu üzerine odaklanırlar (Halis ve Yaşar Uğurlu, 2008).

“Davranış bilimcilere göre liderlik, bir grupta, bireyin oynadığı role ve bu rolün diğer üyelerin beklentilerini biçimlendirmesine dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır” (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017, s. 202). Hatta bu yaklaşım altında McGregor (1960) tarafından, çeşitli insan davranışları betimlenerek ve sınıflandırılarak, bu bireylere hitap edecek yönetici tanımlamaları yapılmıştır. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları sonucunda oluşturulan “Liderlik davranışları tanımlama anketi” ile lider davranışlarının “yapıyı harekete geçirme” ve “bireyi önemseme” temelindeki boyutlarda toplandığı sonucuna ulaşılmıştır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017, s. 202). Rensis Likert (1903-1981) öncülüğünde yapılan Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları “iş merkezli” ve “birey merkezli” olmak üzere iki temel liderlik modeli ortaya koymaktadır (Bakan ve Bulut, 2004, s. 155). Yine Tannenbaum ve Schmidt, liderlik davranışlarını bir doğru

üzerinde ifade etmeye çalışmışlardır. Liderin göstermiş olduğu davranışlar bu doğru üzerinde bir yerde konumlandırılmaktadır. Lider, kendi davranışlarını merkeze aldığı bir yerden, çalışanlarını odak noktaya aldığı bir yaklaşıma kadar uzanan bir eksenle çeşitli seviyelerde davranışlarda bulunabilir (Uysal, 2017).

Durumsal liderlik yaklaşım altında da farklı teoriler ileri sürülmektedir. Fiedler (1925-2005), “önder-ast ilişkileri”, “görevin yapısı”, “liderin makamının verdiği yetki” değişkenleri olarak adlandırılan durumları, lider davranışının en önemli belirleyici değişkenleri olarak kabul etmektedir. Fiedlerin bu liderlik durumlarını tanımlamasındaki amacı faydalı ve etkili liderlik stili ortaya koymaktır. Bunlar içerisinde de en önemli noktanın liderin çalışanları ile olan ilişkileri olduğunu ifade edilmiş, üyelerle kurulan sağlıklı ilişkilerin amacın gerçekleşmesi noktasında önemli olduğu vurgulanmıştır (Şimşek vd., 2014, s. 212, 213). Hersey ve Blanchard’ın durumsal yaklaşımı, liderlerin takipçilerinin olgunluk düzeyi üzerine odaklanır. “Uzmanlık, yaşantı, yeterlik, iş bilgisi, makam, kişilik özellikleri, örgüt içindeki bağımsızlık düzeyleri, lideri algılama biçimleri, liderden beklentiler” değişkenleri olgunluk düzeyinin belirleyicilerinden bazıları olarak kabul edilmektedir (Tiryaki, 2008, s. 20).

Ele aldığımız davranışçı ve durumsal liderlik yaklaşımlarının temellerinde, lider, birey ve ortam olmak üzere çeşitli değişkenlerin kendi aralarındaki etkileşimi dikkatleri çekmektedir. Liderler, kimi zaman buldukları ortamın gerekliliklerine, belirlenen amaçlara göre bir liderlik stili oluştururken kimi zaman da bireyin beklentilerine, algılarına veya ihtiyaçlarına göre liderlik tarzı şekillendirmektedir. Hatta bu yaklaşımlar, odak noktaya alınan duruma göre adlandırılmaktadır. Daha önce psikolojik iklim ve örgütsel iklim kavramları üzerinde yapmış olduğumuz araştırmalar ışığında; birey ve ortam bileşeninden örgüt iklimine, sadece birey eksenli bir algılamadan ise de psikolojik iklim tanımlamasına doğru bir yol çizmek mümkündür. Birbiriyle iç içe geçmiş, birinden ötekine doğru uzanan bu karşılıklı etkileşimde, lider davranışları ile örgüt iklimi veya psikolojik iklim algısı arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı mümkündür. Etkili liderler, çalışanlarının davranış ve tutumlarını desteklemek, ilgilerini en üst seviyeye ulaştırabilmek için en uygun yönetim stratejilerini bulma çabası içerisinde olurlar. Yüksek çalışma standartlarını koruma, etkililiği arttıracak değişiklikleri sağlama, doğru zamanda doğru şeyleri

ifade edebilme, zamanı, ekipmanı ve insanları iyi kullanıp organize edebilme (Blake ve Mouton, 1968) stratejileri bireyin ve örgütün ikliminin olumlu yönde oluşmasına olanak tanır.

Hoy (1990), liderlik ile okul iklimi arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda, okul ikliminin daha çok bağımlı değişken olarak ele alındığını ifade etmektedir. Bu durum, okul içerisindeki iklimin yöneticilerin liderlik davranışlarına göre şekillendiği veyahut liderlik uygulamalarının iklim üzerinde etkilere sahip olduğu konusuna işaret etmektedir. Sezgin ve Sönmez (2017) tarafından yapılan araştırmada da iklim ve liderlik kavramlarının karşılıklı etkileşimini inceleyen pek çok araştırmanın varlığına dikkat çekilmiştir. Yani iklim ve liderlik hem etkileyici hem de etkilenen değişken olarak karşımıza çıkabilmektedir. Sells'e (1968) göre de iklim kavramının hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak incelenmesi mümkün olmakla birlikte; bağımlı değişken olarak iklimin liderlik temasıyla analizi tercih edilen bir durum olarak ifade edilmiştir. Hoy ve Miskel (2010) tarafından örgütsel liderliği kapsayan örgütsel davranışların, kurum içindeki paydaşlar tarafından algılanma durumu olarak okul iklimi tarifi yapılmıştır. Dewitt ve Slade (2014) tarafından da iklimin yönetici de dâhil olmak üzere okuldaki bireylerin davranışlarını şekillendirdiği belirtilmiştir.

Alanyazında iklim üzerine geliştirilen ölçekler incelendiğinde, ortaokullar için örgütsel iklim tarifi ölçeğinin alt boyutlarının yönetici ve öğretmen davranışları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991). Çok Boyutlu Okul İklimi Algısı Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, yöneticiye bakış alt boyutunun bulunduğu, diğer alt boyutlarında ise de yöneticiye ilişkin çeşitli betimlemelerin yer aldığı görülmektedir. Yöneticinin, okul çevresindeki gelişmelerden haberdar oluşu, olumlu bir imaja sahip olması, ihtiyaç anında destek olması ve olumsuz durumlara karşı koruyuculuk görevi üstlenmesi vb. durumlar bir okul liderinin okulda pozitif iklim oluşturabilmesi için yapılan davranış tanımlamalarındandır (Karan, 2012). Okul müdürünün fikirlere önem vermesi, bireysel değerlerle örtüşen örgüt değerleri ortaya koyması, adil davranması, takdir etmesi, motivasyonel uygulamalarda bulunması, değişime açık olması, sıcak ilişkilerin olduğu ortam oluşturması vb. liderlik davranışları da bir başka ölçekte örgütsel iklimi etkileyen faktörler olarak kabul edilen ifadelerdendir (Gündüz, 2008) Argon ve Limon (2017) tarafından

geliştirilen psikolojik iklim ölçeğinde destekleyici okul yönetimi alt boyutunun varlığı, Beycioğlu ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen okul liderliği davranışlarının da destek davranışlarının yer alması iklim ve liderlik kavramlarının ortak paydada buluşabilecekleri alanların varlığını göstermekle beraber, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olması da öngörülebilmektedir.

Alan yazında okul liderliği ve psikolojik iklim ilişkisi üzerine direk olarak yapılan araştırmalar mevcut olmasa bile, araştırmamızla dolaylı olarak tutarlılık gösteren, liderlik ve iklim üzerine yapılan bütün bu araştırmalarda, bir okul yöneticisinin liderlik davranışlarının okul içerisindeki iklimi şekillendirmesi açısından son derece önemli olduğunu görmekteyiz. Liderin davranışlarının, hem objektif hem de subjektif yargılara sahip olan iklim unsuru üzerindeki etkilerini okul perspektifinde ele alan araştırmalar ile okul liderlerinin davranışlarının öğretmenler özelinde ayrı bir anlamının, okul genelinde ise daha farklı bir anlamın olduğunu söylemek mümkündür. Okul genelinde okul iklimi olarak tarif edebileceğimiz anlam öğretmenlerin bireysel olarak sahip oldukları psikolojik iklim algısından büyük ölçüde etkilenmektedir.

Etkili bir eğitim ve öğretim faaliyeti için, çalışanlar tarafından anlamlı ve güvenli olarak algılanan bir ortam ön koşuldur. Bu koşulu sağlamada etkili ve sorumlu olan öncü kişi olarak ise okul yöneticileri görülebilir. Okul yöneticilerinin, eğitim öğretim faaliyetlerinin takipçisi, gerekli kaynak temini sağlayıcısı, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı noktasında cesaretlendiricisi gibi rollerini gerçekleştirmesini kapsayan öğretimsel liderlik rolüne bürünmesi, onları eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin en büyük destekçisi konumuna getirmektedir. Ayrıca, güven, motivasyon, takdir, onay, ödüllendirme, fikir alışverişi, karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil etme ve eğitim öğretim faaliyetleri ile ilişkili olan diğer kurum ve kuruluşlar ve toplum ile bağlantı içerisinde olma gibi unsurlara ehemmiyet vererek okul içerisinde işbirliğini merkeze koyması ve bunların yanında açık bir iletişim ile rol ve görev sorumluluklarının tanımlamalarını net bir şekilde yapması, belirsizliklere imkan tanınmayan bir ortamda çalışanların bulunmalarını sağlaması okul yöneticilerini etkili bir okul lideri konumuna getirmektedir. Ayrıca liderin bu tutumları, öğretmenlerin zihinlerinde var olan görev algısına netlik kazandırmasının yanında kendilerini okulun önemli bir parçası olarak hissetmelerine

olanak tanıyarak motivasyonlarının artmasına imkân tanıyacaktır. Kendileri olabildikleri, duygularını, düşüncelerini, hislerini açıkça ortaya koyabildikleri bir ortamda daha istekle faaliyette bulunmalarına da olanak tanıyacaktır. Ayrıca, liderin farkındalık becerisini çalışanlarına yönlendirmesi, öğretmenleri daha çok fark oluşturacak çalışmalara imza atması noktasında güdülemesi noktasında da son derece önemlidir. Böylesi liderlerin bulunduğu okullarda, öğretmenler kendilerini psikolojik olarak güvende hissederek ve yapmış oldukları işin bir anlama sahip oldukları inancıyla çaba harcama gayreti içerisinde olurlar ve psikolojik güven ve anlamlılığın oluşması ile de olumlu psikolojik iklim algısı şekillendirirler.

2.3. OKUL LİDERLİĞİ

2.3.1. Liderlik Kavramı

İnsanoğlu sosyal bir varlıktır. İnsanca yaşayabilmek, medeni bir hayat seviyesini yakalayabilmek için ortak faaliyetlerde bulunmak, iş bölümü ve iş birliği yapmak zorundadır. Aynı veya ortak bir amaç için bir araya gelen insanların, bu amaçlarını etkili ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için de bir lidere duyulan ihtiyaç kaçınılmazdır. Aksi takdirde, planlamanın, görev paylaşımının, yönlendirme ve denetlemenin olmadığı bir örgüt karışıklık içinde boğulacak ve amaçlarına ulaşması zor hatta imkânsız hale gelecektir.

Liderlik üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde alan yazında pek çok tanımlama karşımıza çıkmaktadır:

- “Liderlik, bir grubu motive ederek, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeterliliğidir” (Can, 2006, s. özet).
- “Liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranışın türü olarak oluşur” (Aksu, 2009, s. 2438).
- “Liderlik, potansiyel gücü mantıklı yöne çeviren, amaçlara ulaşmak için gereken motivasyon ve enerjiyi başkalarına veren, onları hedeflerine ulaştıran bir özellik olarak tanımlanabilir”(Dindar, 2001, s. özet).

- “Liderlik, belirli amaçları şevk ve heyecanla gerçekleştirmek için başkasını ikna edebilme yeteneğidir” (Dindar, 2001, s. 3).
- “Liderliği şu şekilde formülize etmek mümkündür: Liderlik= f(lider, izleyenler, şartlar)” (Dindar, 2001, s. 30).

Liderlikle ilgili pek çok tanımlama yapılmasına karşın, pek çok karmaşa da mevcuttur. Doğuştan gelip gelmediği, erdemli olma zorunluluğu ve stillerini duruma göre ayarlama gereklilikleri gibi noktalarda, hem akademik alanda hem de dış dünyada tartışmalar devam etmektedir. Liderlik, bir insanın sahip olduğu onu diğer insanlardan ayıran karakter ve yetenekleri olarak tarif edilmekle birlikte alan yazında, lider ve çalışan arasında daha özel bir ilişki olarak kavramsal temele oturtulmuştur. Pek çok insan, liderlik kabiliyetinin doğuştan geldiğine inanmakla birlikte, alan yazın bu durumu daha çok geliştirilebilecek ve öğretilerebilecek bir olgu olarak görmektedir. Arvey, Zhang, Avolio ve Krueger (2007) tarafından Amerika’da ikiz çocuklar üzerine yapılmış olan araştırmada, aynı yetenek ve kabiliyetlere sahip bireylere, liderlik gelişimi için farklı çevre olanakları ve farklı roller sunulduğunda, liderlik kabiliyetlerinde farklılıklar olduğu göze çarpmıştır.

İnsan bu dünyaya belirli genetik kodlarla beraber gelir. İşleme alınan ve geliştirilen kabiliyet inkişaf eder. Eğer ki, potansiyelde lider olma kabiliyeti yoksa ne kadar imkân tanınırsa tanınsın var olmayan bir şeyin açığa çıkma ihtimali söz konusu değildir. Dolayısıyla pek çok yerde insan davranışlarını ifade ederken söylendiği gibi liderlik davranışı için de ne sadece kalıtımın ne de sadece çevrenin ürünü, belki de her ikisinin bir potada mezc olmasıyla oluşan bir davranış olarak tanımlamak mümkün olabilir.

Ayrıca, bir liderin arkasından kitleleri sürükleyebilmesi için erdemli olma zorunluluğu yoktur. Nitekim bu durumu insan zararına faaliyetlerde bulunan, yasal olmayan küçük büyük pek çok grupta görmek mümkündür. Bu gruplar da, erdemli olarak kabul etmeyeceğimiz bir lider tarafından yönlendirilmektedir. Liderlik stilleri noktasında ise farklı görüşler mevcuttur. Kimileri bazı liderlik stillerinin bazısından daha üstün olduğunu savunurken, bazı araştırmacılar ise esas ve önemli olanın liderliğin özü olduğunu düşünmektedir (Silva, 2014).

2.3.4. Okul Liderliği ve Okul Liderlerinden Beklenen Davranışlar

Etkililik kavramını, bir amaca istenilen düzeyde ulaşma, okul bağlamında ise öğrenciler üzerinde olumlu etkiler meydana getirme olarak tanımlayabiliriz. Etkili bir okul inşa etme görevinden birinci dereceden sorumlu kişi okul liderleridir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Dolayısıyla konumuz kapsamında, etkili bir okul lideri nasıl olmalıdır sorusundan önce etkili bir okul nasıl olmalıdır sorusuna yanıt aramak daha mantıklıdır. Nitekim neye ulaşacağımızı belirlemeden buna nasıl ulaşacağımızı tartışmak yerinde olmaz. Etkili okul belirlemeleri, okul liderleri için bir pusula mahiyetinde olacak ve bu rotaya liderler kendi kişisel kabiliyetlerini de ekleyerek hedefe doğru yol alacaklardır. Helvacı ve Aydoğan (2011), tarafından yapılan araştırma sonucunda etkili okul, fiziksel kaynak ve donanım anlamında öğrencilerin tüm gelişim alanlarına uygun ve bunları destekleyen ve geliştiren uygun öğrenme ortamına ve bu imkânları okul içerisinde diğer bireylerle karşılıklı etkileşim halinde, ilgi duyarak ve isteyerek kullanabilecekleri olumlu bir iklime sahip okullar olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla, okul liderlerinden, okul içerisinde bu olanakları sağlaması, etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşturması için okulu karşılıklı saygı, sevgi, adalet, iş birliği, grup bilinci zeminine oturtmasının yanında, toplum ile bağlantılı, rehber, rol model, sorunlara karşı duyarlı ve uygun çözümlerle gelen, gelişmeye ve değişmeye açık görev ve sorumluklarını yerine getiren bir lider olması beklenir.

Kuşaksız'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada, bir okulun yönetim yapısı, okulun yöneticilerinin deneyimi ve liderlik stillerindeki farklılıklar o okulun etkili okula yani kendisinden beklenen amaç ve işlevleri tam olarak yerine getirebilen bir okul konumuna ulaşabilmesi için en önemli değişkenlerden bazıları olduğu ifade edilmiştir. Bu noktada yöneticinin amaçları açıkça ifade etmesi, personellere öncülük etmesi, denetleme, takip etme, değerlendirme, ödüllendirme faaliyetlerini gerçekleştirmesi ve uygun ortam ve materyal sunması beklenen davranış içeriklerinden bazılarıdır.

“Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili tüm kurumların belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için insan ve madde kaynaklarının en etkili bir biçimde kullanılmasını inceleyen bir bilim dalı olarak görülmektedir” (Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005, s.

63). Eğitim yönetiminin daha özel daha sınırlandırılmış bir alanda kullanılmasını içeren okul yönetimi de, eğitim yönetimine ilişkin amaçların, politikaların ve kararların okul kapsamında uygulanmasını ifade eder (Çağlar vd., 2005).

Liderlik konusu, sistemci yaklaşımdan sonra giderek önem kazanmış. Çağdaş yönetim anlayışıyla da bir eğitim yöneticisinin liderlik özelliklerine sahip olması gerektiği vurgusu yapılmıştır (Şentürk ve Sağnak, 2012). Eğitim öğretim kurumlarında, sürecin sağlıklı işleyişi için, sorumlu pek çok kişi olmakla birlikte, liderler bu noktada asıl sorumluluğa sahip kişilerdir. Yönetici, bir okulun en önemli personeli olarak, okul içerisinde alınan kararları veya ortaya atılan yeni fikir ve projelerin uygulamaya dönüştürme sürecinde karar yetkilerini kendisinde toplar. Ayrıca, öğretmenlere, öğrenme ortamlarını düzenleme ve oluşturma, rehber olma, örnek davranışlar sergileme tarzında önerilerinin yanında, bu noktada kendisini asıl sorumlu kişi olarak görerek öncelikle örnek rol model olma çabası içerisinde olur (Can, 2007).

“Yönetim bilimindeki gelişmeler beraberinde okul yöneticisinin rolünü de değiştirmiştir. Okul yöneticisi, 1960'lı yıllarda program yöneticisi, 80'li yıllarda eğitimsel lider, 90'lı yıllarda ise dönüştürücü lider rolleri ile bütünleşmiştir” (Vandenbergh, 1995, s. 31). Müdür rollerinde gerçekleşen değişim, okulda liderlik rolünün yalnızca teknik yönetime odaklanmasından çıkarak rol yelpazesini genişleterek, farklı bir yöne doğru kaymakta olduğunu göstermektedir (Balyer, 2012). Foley'e (2001) göre, yöneticilerin rolleri içerisinde en baskın olarak, iş birliğini kolaylaştırıcı rolü dikkat çekmektedir. Yöneticiler, bu rollerini direkt olarak, rehber olarak veya girdi sağlayarak gerçekleştirebilirler. Okulun ihtiyaçlarını, topluma ifade ederler, okullarını tanıtır ve toplum katılımını cesaretlendirirler. Bir diğer rolü olan dış dünyayla irtibat rolü ile de yönetici, okul ile toplum arasında bağlantı kurar ve okul dışından yeni fikirler, alternatif kaynaklar sağlar. Bunlar dışında, engelleri kaldırma, gerekli kaynakları temin etme gibi çok çeşitli rolleri de bulunmaktadır.

Class (1999) Chicago Liderlik Akademisi tarafından eğitim yöneticisinin belirlenen yedi standardının şunlar olduğunu belirtmiştir:

1. Okul liderliği
2. Aile katılımı ve toplum ortaklığı

- 3.Öğrenci merkezli öğrenme iklimi oluşturma
- 4.Meslekî gelişme ve insan kaynağının yönetimi
- 5.Öğretim liderliği-öğrenme ve öğretimi geliştirme
- 6.Okul yönetimi ve günlük rutin işler
- 7.Kişiler arası ilişkiler konusunda etkililik (Akt., Şişman ve Turan, 2002, s. 6,

7)

Towsend (2001), okul liderliği noktasında profesyonelliği ile göze çarpan Avusturalya'nın okul liderliği ile ilgili yapılan bir toplantıda okul liderlerinin “başarı üzerinde yoğunlaşma, analitik düşünme, büyük düşünme, bağlamsal bilgi, sorumluluk bilinci , bilgiyi toplama, okul toplumuna liderlik, kendini yönetme, okul kapasitesini en üst düzeye çıkarma, öğrenme ve öğretme hevesi, diğerlerini destekleme, başlatıcı olma” gibi niteliklere sahip olması gerekliliği üzerinde durduğunu belirtmiştir (Akt., Şişman ve Turan, 2002, s. 9).

Bir okul liderlerinin, “teknik, insan, eğitim, sembol ve kültür” olmak üzere üzerinde odaklanması gereken beş önemli alan vardır. Bunlardan ilk üçü, bir okulun okul olarak tanımlanabilmesi yeterliliği için gerekli olan şartları sağlayan niteliklerdir. Teknik boyutu; planlama, organize etme, koordine etme, zamanlama gibi yönetsel faaliyetleri insan boyutu; motivasyon, destek, cesaretlendirme gibi kişiler arası ilişkileri, eğitim boyutu ise; eğitim programlarının geliştirilmesi, profesyonel bilgi sağlamak ve öğretimin etkiliği gibi becerileri kapsamaktadır. Bu becerileri gerçekleştirmeye çalışan okul liderleri tıpkı bir klinik pratisyen gibi önce problemleri teşhis etmeli, gerektiğinde öğretmenlere danışmanlık yapmalı, denetim, değerlendirme ve gelişmeye olanak sağlamalıdır. Ama, bunların haricinde, bir okula asıl mükemmelliyeti katan, fark oluşturan nokta, yöneticinin bunların akabinde sembolik ve kültürel öğeler üzerine dikkatini yoğunlaştırmasıdır. Bir okulda, sembolik olarak, önemli ve değerli görülen anlam ve işaretleri kullanma, sınıfları ziyaret etme, törenler, ritüeller gibi faaliyetleri gerçekleştirme ile birlikte, okulun kendine özgü kültürel değerlerini açıklama ve güçlendirmeye çalışma, yeni üyelerin, kültüre uyumunu sağlama, mitleri, gelenekleri ve inançları sürdürmeye odaklanma da önemli görülen uygulamalardandır (Sergiovanni, 1984). Bu tablo aslında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi pramidine benzerlik göstermektedir. En altta teknik, insan ve eğitim boyutu yer almakta ve bunlar olmazsa olmazlardandır. Bu nitelikler

sağlanmadan da üstüne yeni bir şey inşa etmek anlamlı değildir. Yalnız, aşamalar sırayla ve birbirini takip eden izlendiğinde kendini gerçekleştiren, farkını ortaya koyan ve mükemmelliğe ulaşan bir okul ortaya çıkabilir.

Balyer (2012) çalışmasında, çağdaş okul liderlerinden beklenen rolleri ele almıştır. Okulların, hedef kitlesi, sadece öğrenciler olan bir kurum olarak görülmesinden öte bir öğrenme merkezi olarak görülmesi önemlidir. Okulun, kendisiyle etkileşim halinde olan, öncelikle okul içerisindeki personellere, velilere veya toplumun her kesimine istifadeye sunulması, bu noktada gerekli olan kaynak ve ortam temininin sağlanması için düzenlemeler yapması bir liderden beklenen öğretim rolüdür. Daha sonra bu düzenlemelerin, öğretim faaliyetlerinin amaca uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini denetlemek noktasında da okul lideri birinci dereceden sorumludur. Okul liderlerinin, bu rolleri dışında, vizyon ve misyon oluşturma, rehber olma, toplum lideri olarak görülmeye, destek olma, örgütsel mimar olarak görülmeye, kültürel değerlerin taşınması ve aktarılması için gerekli düzenlemeleri yapma, iletişim ve uyum problemlerine çözüm getiren sosyal hizmet uzmanı rolünü yerine getirme, her türlü açıdan güvenli bir okul ortamı oluşturma, değişen ve gelişen günümüz toplumlarında bu değişim ve gelişimin öznesi olarak uyumu kolaylaştırma, okul süreçlerini eşitlik ve adalet zeminine oturtma, zamanı ve programları yönetme ve bir ekonomist, bir disiplin sağlayıcı gibi pek çok rolleri bulunmaktadır (Balyer, 2012).

Özellikle, 1990'lı yıllardan sonra popülerlik kazanan dönüşümcü liderlik tarzının benimsenmesi, okulların, çok hızlı bir şekilde değişen günümüz toplumlarına uyum sağlama açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla, değişimin farkında olan, değiştirmeye cesaretli olan ve bu değişime uyumu kolaylaştırma yeteneklerine sahip okul liderliği rollerinin benimsenmesi gereklidir. Bu rolleri gerçekleştiren liderler, örnek tutum ve davranışlarıyla, okul içerisindeki diğer personelleri değişim ve uyum noktasında güdüleyecek, teşvik edecek ve bireysel destek sağlayacaktır (Töremen ve Yasan, 2010, s. 29). Okul liderinin, vizyon ve misyon sahibi olması, uygun stratejiler geliştirmesi; uygulamaların başarıyla sonuçlanacağına ve daha iyi bir geleceğe ulaşılacağına dair inancı oluşturacak ve bireyleri yenilenme noktasında istekli hale getirecektir. Bu şekilde, yeni değişim arayışı ve gelişme çabası içinde olan, baskılara ve yanlış yönlendirmelere karşı koyan bir dinamik okul inşası

sağlanmış olur (Töremen ve Gözler, 2006, s. 139). Birasnav (2014) tarafından Bahreyn’de hizmet sektörü üzerinde yapılan araştırmada da dönüşümsel liderlik uygulamalarının örgütsel performans üzerinde etkili olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bu liderler, dış çevreden bilgileri alıp, çalışanlarına aktarırlar ve uygulanmasına olanak sağlarlar. Gerçekleştirmiş oldukları bu bilgi transferi ile bilgilerin önemli işler ve projelerde kullanılmasına olanak sağlayarak; bilgi, beceri, kabiliyet vs. gibi insan kapasitesini arttıran unsurlar üzerinde de bir cesaretlendirici rolü görürler. Dönüşümcü liderliğin aynı zamanda, örgüte bağlılık üzerinde olumlu etkisi vardır (Tyssen, Wald ve Spieth, 2014). Dönüşümcü liderler toplumu ve onu izleyenleri konuşmaları ve davranışlarıyla etkilerler ve takipçilerinin doğru yola yönlenmesini sağlamanın yanında kişisel ve grup hedeflerini dengede tutma çabası içerisinde olurlar (Veiseh, Mohammadi, Pirzadian ve Sharafi, 2014).

Gündüz ve Balyer (2013) tarafından yapılan çalışmada, geleceğin okul müdürlerinden beklenen rollerin, geleneksel yöneticilik gerekliliklerinden farklılaştığı ve “yönetişim uzmanlığı, öğretim liderliği, vizyoner liderlik, sembolik liderlik, değişim uzmanlığı, program geliştirme uzmanlığı ve toplumsal ilişkiler uzmanlığı” gibi pek çok liderlik kavramının kapsamında beklentilerin oluştuğunu belirtmiştir.

Vizyon; geleceğe yönelik belirlenen bir hedef, bu hedefe ulaşmak için çizilen bir yol haritası üzerinden hareket etmeyi gerektirir. Okul çerçevesinde vizyon, liderlerin okullarını gelecekte hangi konumda hayal ettikleri, zihinlerinde resmettikleri ideal okul tablosunu göstermektedirler. Vizyoner liderlerin bir idealleri vardır ve bugün gösterdikleri çaba, aslında gelecekte hayal ettikleri o noktaya varmak için bir yolda olma eylemidir. “İdeal” olarak tanımladıkları hedefleri, okulun ve okul içerisindeki bütün paydaşların değerleri, inançları ve okul kültürüyle ne kadar uyumlu ise, amaca ulaşmak için emek sarf edenlerin dairesi de o kadar genişleyecektir. Sağlam bir zemin üzerine temellendirilen vizyon, bir ekip çalışmasıyla coşku ve bağlılık ile inşa edilecektir. Belirlenen bir hedefe, bir zaman dilimi içerisinde varmayı hedefleyen birinin, yolda karşılaştıkları ile uzun süre vakit kaybetmemeye çalışması gibi, bir vizyona sahip olan okullar da karşılaştıkları problemlere uzun süre takılı kalmayıp bunları kriz durumuna çevirmeden, rotalarına doğru harekete devam edeceklerdir. Dolayısıyla okul liderlerinin, eğitimle ilgili

değişimleri takip etmesi, bu değişimlere farklı bir bakış açısıyla bakıp geleceği öngörmesi, uzun vadeli bir hedef belirleyip, kendisini izleyenleri de peşinden sürükleyebilmesi son derece önemli vizyoner liderlik rollerindedir (Durukan, 2006).

Sembolik liderlik, insanlar ve örgütler için sembolleri güçlü kılan anlam ve inanç üzerine odaklanır. Törenler, kahramanlar, ritüeller, bu sembolik çerçevenin temeli oluştururlar ve kültürü yansıtır. Burada sembolik liderlerin rolü, hangi çerçevede hangi sembolün kullanılması gerekliliğini bilmesi ve uygulamalarını ona göre gerçekleştirmesidir (Dereli, 2003). Ortak bir anlam ifade eden bu semboller, davranışları yönlendirmede, bireylerde coşku ve heyecan oluşturmada, örgütsel bağlılığı sağlamada liderler tarafından kullanılabilir (Arslan ve Uslu, 2014).

İletişim ve teknolojik gelişmelerin pek çok şey üzerinde etkilere sahip olması gibi bu durum aynı zamanda okulun yapısında ve çevre ile olan etkileşiminde de birçok değişimleri gerekli kılmaktadır (Aslan ve Karip, 2014). Okul yöneticisinin bu noktada bir değişim uzmanı olarak, değişim ve gelişimleri takip ederek, değişen dünyaya ayak uydurması, okulun işlevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesi için son derece önemlidir. “Dünün güneşiyle, bugünün çamaşırları kurutulmaz” gerçeği bize hızla gerçekleşen değişimin peşinden koşmanın bir zorunluluk olduğunu göstermektedir (Töremen, 2002, s. 186). Yalnız bazı faktörler, değişimin önünde engel olabilmektedir. Töremen (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, bireylerin halinden memnun olmasının ve değişim için gerekli sayıda birey olmaması en önemli sebeplerden bazıları olarak bulunmuştur. Bu noktada, yöneticinin aynı zamanda, tüm çalışanları değişime ikna etmesi, değişim durumunda herhangi bir risk durumuyla karşılaşmayacaklarına inandırması ve onları bu noktada güdülemesi son derece önemlidir.

Okul liderlerinden beklenen liderlik davranışlarından biri de hizmet yönelimli liderlik uygulamalarıdır. Bu liderlik anlayışında okul liderleri, uygun çevre oluşturmakla birlikte, başarının önündeki engellerin kalkmasıyla da ilgilenirler. Liderin en temel hedefi, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamak ve onlara hizmet etmektir. Hiyerarşik yönetici-çalışan ilişkisinden bu noktada farklılaşmakta ve kendisini en çok hizmet etmesi gereken bir personel olarak algılamaktadır. Hizmet bekleyenden ziyade hizmet veren konumunda olmaktadır (Cerit, 2007).

Okul liderlerinin, bir merkezden emirleri yağdırdığı ve astlarının, talimatlar doğrultusunda onları uygulamaya koyduğu bir işleyiş içerisinde olmaları istendik bir durum değildir. Bunun yerine, görev ve sorumlulukları iş birliği içerisinde, birbirine duygusal destek olarak gerçekleştirmeye çalışmak ve bu sayede kurum içerisinde var olan beceri ve kabiliyetleri ortaya çıkarma ile sonuçlanan paylaşımcı liderlik uygulamalarını benimsemek, okulu, gelişen ve değişen koşullara adapte olması açısından oldukça işlevsel olacaktır (Çınar ve Bozgeyikli, 2015).

Okul liderleri, problemleri zamanında fark ederler ve çatışma durumlarını çözüme kavuşturma noktasında kabiliyetleri vardır. Bağımsız ve girişimci özelliklere sahip olmaları beklenir. Sadece, üstlerinden aldığı yönlendirme dâhilinde hareket etme durumu yöneticileri lider konumuna getirmeyecektir (Izgar, 2005).

“Destekleyici iç liderlik; yeni programı yönetecek, mevcut kaynakları ve talimatları kullanarak yenilikleri yürütecek okul müdürlüğünün ifadesidir” (Töremen ve Gözler, 2006, s. 142). İşlemsel liderlik, göreve bağlı olarak, lider ve çalışan arasında eylem ve ödül alışverişi üzerine yoğunlaşmıştır. Liderler, proje üyelerinin yeteneklerini, algılarını, değerlerini ve bağlılıklarını, ödüllendirmek ve cezalandırmaktan başka davranışlarla motive etme kabiliyetlerine sahip olmalıdır (Tyssen, Wald ve Spieth, 2014). “Etkili liderler, öngörüye sahip kimselerdir. Bunlar, araştırmacı kimliğe sahiptirler. Eğitim liderleri, mesleki gelişim ve öğrenmenin gerçekleşmesi için bir programa sahip olmalıdırlar” (Türkyılmaz ve Kuş, 2010, s. 288).

Liderlik, kendi içerisinde vizyoner, hizmetkâr ve dönüşümcü liderlik gibi çeşitli şekillerde adlandırılmakta ve bu adlandırmalar, ana merkeze aldıkları esasların farklılığından kaynaklanmaktadır. Eğitim liderliği de sahip olduğu farklı niteliklerden dolayı farklı bir liderlik alanı olarak ele alınabilme özelliğine sahip olabilecek bir liderlik alanı olarak görülebilir. İnsanların ne olmak istediğine dair seçimleri olduğu gibi okulların da böyle bir seçimi olmalı. Dinamik bir okul müdürü, okulunu ulaştırmak istediği noktaya ulaştırma gayreti içerisinde olarak değişime uyum sağlamakla beraber diğer okullardan da farkını ortaya koyacaktır (Töremen ve Gözler, 2006). Örgütsel performansı arttırmak için, insan kaynakları yönetiminin, örgüte ve ortama uygun liderlik stillerini belirlemesi önemlidir (Birasnav, 2014).

İhtiyaca uygun şekilde belirlenen liderlik tutumuyla daha etkili sonuçlar elde edilebilir.

Görüldüğü gibi okul liderlerinden beklenen çok çeşitli liderlik davranışları bulunmaktadır. Bütün bu liderlik yaklaşımlarının ve liderlik biçimlerinin her biri ayrı bir başlık altında ele alınabilecek mahiyette ve genişlikte içerikleri barındırmaktadır. Bu kısımda okul liderliğine dürbünün uzaklaştıran kısmından bakılarak geniş bir perspektiften genel bir tablo çizmeye çalışıldı. Bundan sonraki bölümlerde ise, konumuz kapsamında ele alacağımız okul liderliği ölçeğinin kapsamında yer alan destekleyici liderlik, işbirlikçi liderlik, açık liderlik, öğretimsel liderlik ve bir okul liderinin sahip olması gereken iletişim yeterlilikleri konusuna dürbünün yakınlaştıran merceğinden bakmaya çalışılacaktır.

2.3.4.1. Destekleyici Liderlik

Durumsal liderlik kuramlarına göre, farklı durumlar farklı liderlik tarzlarını ortaya çıkarmaktadır. Temel özelliği, bütün durumlara uyarlanabilecek tek bir liderlik modeli sunulmamasıdır. Ortamın veya koşulların gerekliliği kimi zaman görev ve sorumluluklar üzerine odaklanılmasını gerektirirken kimi zaman da ilişkiler üzerine odaklanılmasını gerektirebilmektedir (Önen ve Kanayran, 2015). Aslında durumsal liderlik kuramı, tek doğru olmayacağı gerçeğiyle, bütün liderlik yaklaşımlarını kucaklayıcı özelliği ile dikkatleri çekmektedir. Bu kuram altında ileri sürülen yol-amaç yaklaşımı, Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen bir yaklaşımdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bu yaklaşım, liderin tercih ettiği liderlik tarzının, örgüt içerisindeki üyelerin performans, motivasyon gibi örgütsel davranışları üzerinde etkili olduğunu kabul etmektedir (Çetin, 2008). Yol-amaç yaklaşımı altında ileri sürülen liderlik davranışları, amaca ulaşmayı kolaylaştıran davranışlar ve çalışanların bireysel ihtiyaçlarına odaklanılan davranışlar olmak üzere iki temel esas üzerine kurulmuştur (Aktaş ve Sargut, 2011). Ayrıca “emir verici, destekleyici, katılımcı, başarı arayıcı olmak üzere 4 tip liderlik davranışı üzerinde durmuştur” (s. 214). Astlarına ilgi gösterme ve arkadaşça yaklaşımda bulunma durumu, destekleyici liderlik davranışını benimseyen bir liderden beklenen

davranışlar olarak ifade edilmiştir (Şimşek vd., 2014). Izgar'ın (2005, s. 30), destekleyici liderlik davranışları Likert tarafından geliştirilen “destekleyici ilişkiler ilkesi”ne de dayanmaktadır. Bu liderlik davranışlarının gerçekleştirildiği kurumlarda, çalışanlar para veya diğer güçlere değil lidere bağlı olarak çalışmalarını gerçekleştirirler. Dolayısıyla liderin, çalışanları ile iyi ilişkiler oluşturarak onların değer ve beklentileri ile uyumlu faaliyetler içerisinde bulunması önemlidir.

Ogbonna ve Harris (2011) tarafından yapılan Avustralya’da araştırma, destekleyici liderliğin, liderin davranışlarının ne kadar sempatik, dostane olduğuna ve astlarının ihtiyaçlarına ne derece saygı duyduğuna odaklandığını ifade etmekle birlikte, bu liderlik tarzının örgütsel performans üzerinde dolaylı ve olumlu bir etkisinin olduğu da vurgulanmaktadır. Basım, Sözen, Şeşen ve Hazır (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda destekleyici liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani, okul liderinin bu liderlik stilini benimsemesi, kurum içerisinde yer alan personellerin kendi rollerinin ötesinde gayret içerisinde olmasına olanak tanımaktadır. Basım, Şeşen ve Meydan (2009) tarafından yapılan araştırmada destekleyici liderlik davranışlarının örgüt içi girişimci davranışlarla aynı yönde ilişkiye sahip olduğu bilhassa risk alma davranışı üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, liderin destekleyici davranışlarda bulunmasının çalışanların daha özgürce hareket etmesine ve davranışlarının sonuçlarından korkmadan yeni atılımlarda bulunmasına olanak tanımasından kaynaklanıyor olabilir. Şama ve Kolamaz (2011) tarafından yapılan araştırmada destekleyici liderlik davranışının öğretmenlerin örgütsel bağlılığının özdeşleşme ve içselleştirme boyutuyla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu olduğu tespit edilmiştir. Bu liderlik davranışını benimseyen okullarda öğretmenler kurumun özelliklerini ve değerlerini kabul etmenin yanında bu değerlerle kendi değerleri arasında uyumu da yakaladığı söylenebilir. Oldham ve Cummings (1996) tarafından yapılan araştırmada, çalışanlarını destekleyen, duygularını ve ihtiyaçlarını önemseyen bir denetimin çalışanların yaratıcılığını arttırmasının beklendiği ifade edilmiştir. Böyle denetimin gerçekleştiği kurumlarda kaygılar açıkça ifade edilir, olumlu geri bildirimlerde bulunulur ve bu şekilde beceri gelişimi sağlanır.

Destekleyici liderlik tarzını benimseyen liderler, öncelikle çalışanların beklentilerini dikkate alarak gerekli olan yardımları sağlarlar ve bu ihtiyaçları karşılama durumunda da tüm çalışanlara eşit mesafede bulunma durumunu da ayrıca dikkate alırlar. Bu şekilde herkesin isteyerek ve severek işlerini yapmaya çalıştıkları bir ortam oluştururlar (Bakan, 2008). Bu liderlik davranışlarını benimseyen bir okul lideri kurum içerisindeki öncelikle etkili bir iletişim atmosferi oluşturmaya odaklanmalıdır. Etkili bir iletişimin sağlandığı okullarda, gerek öğrenciler gerekse de öğretmenler duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmektedir. Bu şekilde çalışanlarının duygularının farkında olan ve düşüncelerini bilen bir okul yöneticisi gerekli olan ihtiyaçlar ve hangi alanda destek sağlaması gerekliliği ile ilgili daha doğru bir yol izleyecektir (Sarier, 2013). Destekleyici lider, karar alımında grup üyelerinin bir araya toplayıp fikir birliğine dayanan bir karar alma sürecinden ziyade aldığı aldığı kararları bireylerin değerleri, görüşleri, ihtiyaçları ve önerilerini dikkate alarak oluşturmaya özen gösterir. Böyle liderler hem astlarından hem de üstlerinden bilgi akışını da açık tutarlar (Çetin ve Beceren, 2007).

Basım, Şeşen ve Korkmazzyürek (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğrenen örgüt boyutları anketinde, okul liderlerinin, eğitim öğretim için gelen talepleri dikkate alması, hedefler hakkında bilgilendirmede bulunması, kurumun vizyonuna ulaşım için tüm personellerin katkı sunmasına olanak tanınması, sürekli öğrenme için fırsatlar oluşturması ve ortaya konan faaliyetlerin kurumun değerleri ile örtüşmesi bir destekleyici liderden beklenen davranış tanımlamaları olarak yer almaktadır. Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilen dağıtımsal liderlik ölçeğinin destek alt boyutunda; bir okul liderinin okulun vizyonunu çalışanlarıyla tartıştığı, yapılan eleştirileri sebepleriyle beraber açıkladığı, çalışanların kişisel hedeflerini, çıkarlarını ve refahlarını dikkate aldığı, başarılarını övgüyle karşıladığı ve kurum içerisinde öğretmenlerin etkileşim içerisinde olduğu bir örgüt ortamı sağladığı görülmektedir. Beycioğlu ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen okul liderliği ölçeğinde bir okul liderlerinin, eğitim öğretim faaliyetleri için gerekli kaynak temini sağlaması, eğitim öğretim faaliyetlerinin takipçisi olması, geri bildirim vermesi, açık iletişim ortamını oluşturması, karar süreçlerine çalışanlarını dâhil etmesi, esneklik sağlaması ve işbirliği ortamını oluşturması bir destekleyici liderden beklenen davranışlar olarak ifade edilmiştir.

2.3.4.1. İşbirlikçi Liderlik

Okul liderliğinde işbirlikçi liderlik stilinin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği ve etkileşim halinde olmalarına olanak tanıyan bir liderlik tarzıdır (Demirtaş, 2010). Dolayısıyla işbirlikçi liderin bulunduğu kurum beraberinde işbirlikçi öğretmen davranışlarını getirmektedir. Kurumun etkinliğinin artması için bu niteliklere sahip liderler ve eğitimciler ortak hedef doğrultusunda beraberce hareket etmelidirler. Demirtaş (2010) tarafından yapılan araştırmada; işbirlikçi liderlik davranışları ile öğretmen işbirliği ve amaç birliği arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda işbirlikçi liderlik ile öğrencinin akademik başarısı arasında da güçlü ilişkinin varlığı görülmüştür. Bayrakçı (2014) tarafından yapılan çalışmada da işbirlikçi liderlik, okul kültüründeki değişimde etkili olan unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir Balyer'e (2013) göre okul müdürlerinin öğretmenler arasında işbirliği ve ilişkiyi destekleme rolü bulunmaktadır. Yapılan araştırma sonucuna göre de bu durumun öğretimin kalitesi üzerinde olumlu yönde etkilere sahip olduğu görülmektedir.

Bu liderlik türü aynı zamanda pek çok liderlik davranışlarıyla da iç içe geçmiş bir liderlik biçimidir. Yılmaz, yapmış olduğu araştırmayla işbirlikçi modeller üzerine değinmiş ve liderin yetkilerinin neler olduğu, çalışanlarla ortak değer ve hedefe sahip olma ve karar alma süreçlerinde işbirliğine dayanma vb. konular üzerinde durmuştur. Dağıtımsal, katılımcı ve dönüşümcü liderliğin işbirlikçi liderlikle ortak noktalara sahip olduğu ayrıca belirtilen önemli noktalardandır (Sarpkaya, 2018). Robert'e (1985) göre, dönüşümcü liderlik içerisinde de işbirlikçi davranışlar gözlemlenir ve işbirlikçi davranışlar da beraberinde çalışanlara yetki devri sağlar. Bu yetki paylaşımı zahiren otoritenin zayıflamasına neden olacak gibi dursa da aslında otoritenin gücünü daha da güçlendirir. İşbirlikçi liderlik, paylaşılan liderlik kavramının merkezinde yer almakla beraber içerisinde kurum içerisindeki çalışanların etkileşimini barındırır. Ayrıca bu işbirlikçi davranışlar, ekip çalışmaları öğrenme süreçlerinde önemli ve etkili iyileştirmeler sağlar (Duignan, 2006).

Ibarra ve Hansen (2011) üst düzey performanslı CEO'larla ilgili yapmış olduğu araştırmada, işbirlikçi liderlik ile ortak noktalara sahip olan fikir birliği ve

birbirine zıt davranışlar içeren komuta ve kontrol olmak üzere üç liderlik stilini karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 2’de görülmektedir:

Tablo 2: Üç Liderlik Stilinin Karşılaştırılması

	Komuta ve Kontrol	Fikir Birliği	İşbirlikçi
• Organizasyonun Yapısı	Hiyerarşi	Matris veya küçük grup	Dağınık, çapraz organizasyonlu ağ
• İlgili bilgiye sahip olan kim?	Üst düzey yönetim	Resmi olarak belirlenmiş üyeler veya ilgili coğrafya ve disiplinlerin temsilcileri	Her seviyede ve yerde çalışanlar ve çeşitli dış paydaşlar
• Nihai karar verme yetkisine sahip olan kim?	Örgütün tepesindeki insanlar açık bir yetkiye sahip	Bütün tarafların eşit yetkisi vardır	İşbirlikçi özellikleri öne çıkan insanlar açık bir yetkiye sahip
• Hesap verebilirlik ve kontrolün temeli nedir?	Plana karşı finansal sonuçlar	İşlev veya coğrafyaya göre birçok performans göstergesi	Paylaşılan hedeflere ulaşmada performans
• En iyi nerede çalışır?	Tanımlanmış bir hiyerarşi içinde iyi çalışır; Karmaşık organizasyonlar için ve inovasyonun önemli olduğu durumlarda yetersiz çalışır	Küçük takımlarda çalışır; hız önemli olduğunda zayıf çalışır	Farklı gruplar ve çapraz birim ve şirketler arası çalışmalar için ve yenilik ve yaratıcılığın kritik öneme sahip olduğu durumlarda iyi çalışır

Kaynak: Ibarra, H., & Hansen, M. T. (2011). Are You A Collaborative Leader?. *Harvard Business Review*, 89(7/8), s. 7 adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere işbirlikçi liderlik stilinin dağınık ortamlarda birleştirici bir güç olarak kullanabileceği, süreç içerisinde işbirlikçi özelliklere sahip olan bireylerin kararın netleşme sürecinde daha aktif rol aldığı ve bu liderlik stilinin benimsendiği ortamlarda yenilik ve yaratıcılığın ön plana çıktığı görülmektedir. Burada liderin neyi odak noktaya aldığı son derece önemlidir. Örneğin acil karar alınması gereken bir durumda liderin fikir birliği sağlama çabası içerisinde olması yanlış bir tutum olacaktır. Veyahut orijinal bir projenin hedeflendiği durumda liderin komuta ve kontrol stilini benimsemesi de son derece yanlış bir tercih olacaktır. Liderin, sahip olduğu organizasyonu tanımlaması ve amaçlarına netlik kazandırması, kullanacağı liderlik stiline karar vermesinde yol gösterici önemli bir unsurdur.

İşbirlikçi liderlik davranışlarının gerçekleştirilmeye çalışıldığı kurumlarda, bir konuda fikir birliğine varma durumu son derece önemli olmakla birlikte, zaman zaman zorlayıcı da olabilir. Çünkü herkesin ortak bir noktada buluşması her koşulda sağlanamayabilir. Fakat aslında önemli olanın sonuçta alınan karardan ziyade bu kararın alınma süreci olduğu unutulmamalıdır (Tallon, 2013). Ayrıca, karar alınma süreci sona erdikten sonra, uygulama aşamasında da çeşitli zorluklarla karşılaşılması olası bir durumdur. Lideri burada süreci etkili bir şekilde yönetebilmesi de son derece önemli bir konudur. Gandhi'nin beraberinde binlerce kişiyle beraber açılan ateşe rağmen oturma eyleminden vazgeçmemesi pek çok liderlik becerisinin yanında işbirlikçi liderlik özelliklerini en zor şartlar altında dahi etkili bir şekilde kullanabildiğini göstermektedir (Çetin, Beceren, 2007).

Ibarra ve Hansen (2011) tarafından işbirlikçi liderlik için, farklı inanç ve kültürel değerlere sahip insanları ve grupları ortak hedefler etrafında birleştirmek ve formal yapının dışındaki birey ve grupları da dâhil edebilme becerisi olarak tanımlama yapılmasının yanında etkili bir işbirlikçi lidere çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

- Dahili bağlantılara odaklanmak yerine fırsatlar oluşturacak global bağlantılar kurun ve kurumsal düzeyde işbirliğinden öte üst düzeyde işbirliği sağlayın. Günümüzün liderleri fikirleri, insanları ve kaynakları her türlü sınırın ötesinde kullanabilmelidir. Bu yetenek, stratejilerini yeniden icat etmeyi ve kurumlarının içinde ve dışında güçlü bağlantılar kurmayı gerektirir.
- Yeni fikirler elde edebilmek için homojen gruptansa farklı yeteneklerden oluşan bireyleri sürece dâhil edin ve bunun için deneyimli insanlar ve yeni gelenleri veya daha önce birbiriyle çalışmayan bireyleri bir araya getirin.
- Çok sıklıkla insanlar her şey üzerinde işbirliği yapmaya ve sınırsız toplantılara katılmaya, fikirleri tartışmaya ve fikir birliği kazanmaya çabalamaya çalışırlar. Kararlara ulaşamaz ve hızlı bir şekilde yerine getiremezler. Böyle durumlarda “işbirliği tekerleği yağlayan yağ değil, onu taşıyan kum olur” (s. 8). Gruplar çatışma durumuna girdiğinde ve fikir ayrılığından kurtulamadıklarında lider olarak güçlü bir el göstererek öne çıkın, fikirleri toparlayıcı ve karar alıcı role bürünün. Etkili işbirlikçi liderler ekipleri yönlendirmede güçlü bir rol üstlenirler.
- Bireysel hedeflerin ötesinde ortak hedefler oluşturun.

- Takım içindeki güç mücadelelerini ortadan kaldırın.

İşletme alanında bir işbirlikçi liderin tanımlanması üzerine yapılan bu araştırmayı okul bağlamında ele alacak olursak okul yöneticilerinin bu liderlik stilindeki davranışlarını kurum içerisinde öğretmen, öğrenci ve diğer personellerle işbirliğinin ötesine taşıyarak veli, toplum, benzer amaçlara sahip diğer kuruluşlar veyahut okulu ileriye taşıyacak farklı kuruluşlarla işbirliği içerisinde olarak gerçekleştirmesi beklenebilir. Liderin bu becerisini etkili bir şekilde kullanarak grubu iyi organize ederek süreç içerisinde bulunan bireylerin özgürce fikirlerini açıklayabileceği bir zemin oluşturması zaman zaman böylesi ortamlarda karşılaşılması muhtemel olan çatışma ve risk durumlarını iyi yönetilmesi, geri çekilme ve öne çıkma davranışlarını ustalıkla yerine getirilmesi son derece önemlidir.

Beycioğlu ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen ve araştırmamız kapsamında kullanılan okul liderliği ölçeğimizin işbirliği alt boyutuna da baktığımız zaman, okul liderlerinin iş ve işleyişlerle ilgili olarak kurum içerisinde tartışmaya olanak tanınması, aile, çevre ve diğer kurumlarla ilişki oluşumunu sağlaması, öğretmenlerin gelişimini teşvik etmesi ve bu noktada destekleyici faaliyetlerde bulunması, gösterilen çabaların farkında olması ve gerek sözlü gerekse de ödülleriyle bu başarıları takdir etmesi bir işbirlikçi liderden beklenen davranışlar olarak ifade edilebilir.

2.3.4.1. Açık (Şeffaf) Liderlik

Liderlik türleri, bazen kişisel özelliklere göre, bazen üzerinde temellendiği yaklaşıma göre bazen de beklenen davranışlara göre çeşitli isimler alabilmektedir. Ele aldığımız açık liderlik olgusu ise enformasyon teorisi üzerine temellenen ağ teorisine dayanmakta ve durumsallık başta olmak üzere pek çok liderlik kuramı ile beslenmektedir.

Enformasyon, kelime anlamı olarak malumat demektir. Enformasyon yönetimi, malumatın, belirli bir kaynaktan belirli bir amaç için hedefe ulaştırma anlamını taşıyan haberleşmeyi sağlama ve haberleşme araçlarını bu amaç

doğrultusunda etkili bir şekilde kullanımı konularıyla ilgilenir (Yıldız, 2019). Enformasyon teorisini, enformasyon yönetimi çerçevesinde ele aldığımızda, enformasyon yönetimini bir kurumda gerçekleştirmeye çalışan okul liderinin daha çok somut unsurlar üzerine odaklandığı söylemek mümkündür. Bu amaçla okul liderleri, dağınık vaziyette bulunan birbiriyle ilişkili verileri belli bir amaç doğrultusunda alıcıya aktarmak için bir araya getirir, biçimlendirir ve iletişim olgusunu temele alarak bunları alıcıya aktarır. İletişim sürecinde ise basılı ve elektronik kaynaklarından hangilerinin kullanılacağını belirler, bunları temin eder ve kullanımına imkân tanır. Aktarılan veriler, alıcının zihninde var olan pek çok soru işaretlerini açıklığa kavuşturur (Yılmaz, 2009).

Açık liderliğin, ana kaynak olarak beslendiği durumsallık yaklaşımı, genel geçer, herkes tarafından kabul görmüş evrensel bir liderlik tanımı ortaya koymamaktadır. Bu yaklaşımda liderin, ortamın ve koşulların gerektirdiği şekilde bir role bürünmesi gerekliliğine vurgu yapılır. Lider, takipçisi ile arasındaki ilişkiye göre uygulamalarını oluşturur (Öztürk, 2016). Sorumluluk sahibi, işbirliği içinde çalışan ve örgütün amaçları doğrultusunda çabalayan içten denetimli çalışanların olduğu bir örgüt ile belirtilmediği takdirde hiçbir iş yapmayan, örgüt ile bir bağlılık oluşturmamış, dıştan denetimli çalışanların olduğu örgütteki liderin tutumunun elbette ki aynı olması beklenemez. Kimilerine sert, kimilerine ise yumuşak bir tutum içinde olmak sürecin işleyişi açısından bir gerekliliktir. Bu kuramı, ilk kez Fred Freidler kullanmıştır. Koşulsal liderlik olarak da adlandırılmaktadır. Freidler'e göre bireyin kişiliği ile ortamın yapısının oluşturduğu kompozisyon lideri oluşturur (Izgar, 2005). Bir liderin, bir ortamda uyguladığı ve başarıya ulaştığı bir uygulamayı olduğu gibi alıp başka bir ortama uygulamak mümkün değildir. Bu durumda durumsallık yaklaşımında, her liderin olaylara bağlı olarak değişen kendine has bir tarzı olmalıdır görüşü kabul görmüştür (Dindar, 2001).

Açıklık ve kontrol arasındaki dengeyi sağlama problemi, insanoğlunun evrensel bir sorunudur. Bazı liderler, şeffaflık ve özgünlüğün önemli ve yönetim süreci için daha etkili olduğuna inansa da bazı liderler de bu durumun iletişim içerisinde pek çok riski de beraberinde getireceğinin altını çizmektedirler. Ancak, açıklık özellikle 21.yy'da gittikçe önemi artan kavramlardan biri olmaktadır. Ne kadar çok paylaşırsak ve ne kadar çok dinlersek, o kadar çok güvenileceğimiz bir

gerçektir. “İnsanoğlu bilmediğinin düşmanıdır” kaidesine, okul perspektifinde personellerin hedeflerden haberdar olmaması veya işleyiş içerisinde etkili bir açık iletişim ağının gerçekleşmemesi, bireyi okula karşı yabancılaştıracak ve olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olmasına neden olabilecektir. Liderlerin doğru zamanda, doğru yerde ve doğru miktarda kontrolü bırakmaları başarı için önemli bir noktadır. Bu şekilde, çalışanlar açıklıkla kazanmış oldukları değer ve misyon ile doğru şeyi yapacaklardır. Açık liderlikte, kontrol ve açıklık arasında ikilimde kalan yöneticinin aradaki dengeyi kurabilmeyi ve çalışanlarıyla bir ilişki inşa edebilmeyi başarması önemlidir. İlişki inşasında ilk olarak beklentilerin ifade edilmesi daha sonra da bu beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı kontrolü önemlidir. Dolayısıyla, bir problemle karşılaşıldığında, ilk olarak o problemin nasıl çözüleceğini anlamak önemlidir (Li, 2010). Şekil 4’te açıklık unsurunu bir örgüte yerleştirmek için gerekli olan unsurlar görülmektedir:

Şekil 4: Açıklığın Tanımlanması: On Açık Eleman

Bilgi Paylaşımı	Karar Verme
<ul style="list-style-type: none">• Açıklamak• Güncellemek• Konuşmak• Duyurmak (Open mic.)• İletmek• Platformlar	<ul style="list-style-type: none">• Merkezileşmiş• Demokratik• Kendini Yöneten• Dağıtılmış

Kaynak: Li, C. (2010). *Open Leadership: How Social Technology Can Transform The Way You Lead*. John Wiley & Sons, s.22. adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Polat ve Arabacı (2014), açık liderlik davranışlarını benimseyen liderlerin zihniyet ve kişilik özellikleri bakımından bağımsız düşünebilme yeteneğine sahip olan, optimistik düşünce yapısına sahip ve işbirliğine önem veren özelliklerinin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca eğitimde açık liderlik ve sosyal ağlar üzerine yapmış olduğu çalışmasında, okul liderliğinde açık liderliği benimseyen liderlerin çalışanlarıyla çeşitli şekillerde ilişki ağları oluşturma çabası içerisinde olduklarını ve sosyal ağları da bu noktada hedeflere ulaşma için bir araç konumunda kullanabildiklerini belirtmiştir. Eğitim kurumlarında yöneticiler, sosyal ağ teknolojilerini etkin bir şekilde kullanarak örgüt içerisinde, karar verme, iletişim ve bilgi paylaşımı

faaliyetlerinin gerçekleşmesine olanak tanımış olurlar. Bu şekilde kişiler arası ilişkileri inşa etmeye çalışan açık liderler, günümüz toplumunun iletişim süreçlerine ve kaynaklarına da uyum sağlamış olurlar.

Polat ve Arabacı (2016) tarafından açık liderlik üzerine geliştirilen ölçek maddeleri incelendiğinde bir açık liderden beklenen davranışları şu şekilde özetleyebiliriz:

- Kurum içi ve dışı tüm alanlarda fikir alışverişine olanak tanır ve iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanır.
- Öğretmenler toplantısı, veli toplantısı, birebir görüşme, yazılı bilgilendirme, sosyal ağ teknolojileri vs. kaynaklarla bilgi paylaşımının aktif olarak sağlandığı iletişim ağları oluşturur.
- İş, işleyiş hakkında açık bilgiler verir ve uygulamalar hakkında şeffaflık sağlar.
- Kurum içerisinde liderlik becerilerine sahip personelleri destekler ve sürece aktif olarak dâhil edilmesine olanak sağlar.
- Problemleri fark eder, yeniliklere olanak tanır ve gelişmeleri takip ederek kurumu güncel tutar.

Bu bağlamda açık liderlerin kurum içerisinde güven duygusunu geliştirdiği, çalışanlarıyla işbirliği yapmanın önemini farkında olduğu ve bilgilendirmelerle belirsizliklere mahal verilmeyen bir ortam oluşturduğu söylenebilir.

Açık liderlik anlayışında örgüt, herkesin kendi başarısına odaklandığı sadece bireysel performansın önemsendiği bencil bir yaklaşımdan uzakta, grup başarısının merkeze alındığı bir anlayışta hareket eder (Cerit, 2007). Bu durum aynı zamanda, hizmet yönelimli liderliğin faydalarından biri olarak da görülebilmektedir.

2.3.4.2. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik kavramının ortaya çıkışı, 1980'li yıllara dayanmaktadır. Yönetimin temel bir rolü olarak görülen bu kavram, öğrenme ortamları ve programlarında liderin aktif olarak rol alması, kontrol ve koordine etmesi esasına

dayanmakla birlikte günümüzde okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı önem arz etmektedir (Can, 2006).

“Öğretimsel liderlik diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır” (Yörük ve Akdağ, 2010, s. 67).

Etkili okul yöneticisi, tüm okul faaliyetlerinin öğretim etkinliklerine dönük bütünleştiren bir öğretim lideridir. Asıl odak noktası öğretim problemleridir ve sınıflarda ve öğretim ortamlarında çokça zaman geçirir (Balcı, 1988). Chell'e (1995) göre öğretimsel liderliğe sahip yöneticiler belirli bir vizyona sahiptirler, destekleyici bir okul ortamı oluştururlar, okulda işlerin nasıl işlediğini bilir, öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, ne derece iyi yaptıklarını bilir ve farklı kişilik özelliğindeki farklı yeteneklerdeki ve farklı öğretim stratejileri kullanan öğretmenleri ortak bir zeminde buluşturur.

Etkili okul müdürlerinin, personel ve mali yönetim gibi çok çeşitli becerileri kapsayan idari becerilerinin yanında personel ve öğrenci gelişimi için gerekli olan öğretim ve izleme becerilerini kapsayan öğretimsel liderlik becerilerine de sahip olması gerekir (Doud, 1989, s. 140). Öğretim liderliğinin etkili bir şekilde uygulanması, okulun amaçlarına ulaşmasına ve hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Öğretimsel liderlik uygulamaları; liderin, öğretim programlarını hem içerik hem de uygulama aşamasında kontrol ve koordine etmesini, daha iyi bir eğitim için var olan imkânları etkin bir şekilde kullanmasını, olanakları zenginleştirmeyi içeren öğretimsel kaynak temin etmesini içerir. Bunlar, eğitim öğretimin kalitesini yükselterek başarının artmasına da olumlu yönde katkıda bulunacaktır (Yörük ve Akdağ, 2010).

İş görenlere odaklanan, onların ihtiyaç ve gereksinimlerini merkeze alan, hedeflere ulaşma noktasındaki engelleri ortadan kaldırıp uygun ortam oluşturan vb. hizmet yönelimli liderlik uygulamaları öğretimsel liderlik davranışları ilişkilidir. Liderin, öğretmenlere kendi işleriyle ilgili kararlarda özerklik tanınması ve eğitim öğretim faaliyetlerinde iş birliği içinde olmasını kapsayan güçlendirme boyutunun gerçekleşmesi de eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttıracaktır (Cerit, 2007).

Öğretimsel liderlik kavramıyla, öğretmen liderliği kavramları birbirleriyle ilişkili ve birbiriyle sonuçlanan kavramlardır. Okul yöneticileri, öğretimsel liderlik

uygulamalarını etkili bir şekilde gerçekleştirmeyi başarabilirse beraberinde kurum içerisindeki diğer personellerin kabiliyet ve enerjilerini de harekete geçirebilir. Bu sayede, personeller işlerine daha çok ve daha nitelikli katkı sağlarlar. Okul müdürleri, bu rollerini okul kapsamında yerine getirirken öğretmenler de kendi sınıflarının lideri olarak bu rolü hem okul hem de sınıf kapsamında gerçekleştirirler. Böylece öğretimsel liderlik yeni bir liderlik yaklaşımı olan öğretmen liderliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu liderlik türleri uygulamaları da insan gücünün geliştirilmesi, değişen teknolojiye uyum sağlanması, bilgi transferinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi, okul toplantılarının daha yapıcı kararlarla sonuçlanması, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılması, bireylerin öğrenmeye gelişmeye değişmeye yönlendirilmesi vb. çıktılarıyla da okul etkililiğinin artırılması yönünden önemli noktaların gerçekleştirilmesini sağlamış olur (Can, 2006).

Müdürlerin öğretim liderliği işini daha iyi yapma için yeterli karar alma yetkisinin verilmesi gereklidir (Doud, 1989). Doud bu araştırmasında öğretimsel liderliğin özellikleri olarak; planlama, müfredat amaçlarının uygulanması, öğretim programlarının denetimi, personellerin değerlendirilmesi, etkili liderlik davranışlarının kullanımı, öğrenci performansını geliştirme, etkili iletişim becerileri durumlarını ifade etmiştir.

Akademik başarıyı arttırmak için gerekli olan uygun ortam ve koşulları sağlamak okulun görevlerinden biridir (Gülcan, Kılınç ve Çepni, 2012). Tanrıöğen (2000, s. 1), yapmış olduğu çalışma ile okul liderlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme” olmak üzere altı boyutta birleştirmiştir.

Etkili okullar, öğretimsel liderliği etkili bir şekilde uygulayan liderler tarafından yönetilir (Tanrıöğen, 2000). Ünal ve Çelik (2013), tarafından yapılan araştırma sonucunda, okul liderlerinin mesleki gelişimi sağlayıcı faaliyetlerde bulunması, bir uzman olarak gerekli dönütlerde bulunması gibi uygulamaları içeren öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleştirildiği okullarda örgütsel vatandaşlık davranışının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. İş ve rol tanımlamalarında açıkça belirtilmeyen, yerine getirildiğinde herhangi bir biçimsel ödül sisteminde

karşılığı bulunmayan, gerçekleştirilmediği takdirde ise herhangi bir yaptırım ve ceza kapsamına alınmayan, çalışanların kişisel tercihlerine ve gönüllülük esasına dayanan davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışı olarak tanımlanır. Liderlerin, öğretmenlere değer vermesi, saygı, anlayış, empati, adalet çerçevesinde uygun çalışma ortamı hazırlaması gibi okul içerisinde etkili liderlik uygulamalarını gerçekleştirmesi, duygusal bağlılık düzeylerini arttıracaktır. Yapılan araştırma sonucunda da duygusal bağlılığı artan bireylerde, örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür (Gürbüz, 2006). Yine, Polatçı ve Cindiloğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel vatandaşlık davranışının çalışanların örgüt içerisindeki yardım etme ve sorumluluk duygularını arttırdığı bilhassa bireylerin örgüte karşı pozitif tutumlarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmalar ışığında, başta öğretimsel liderlik olmak üzere etkili okul liderliği tutumlarının duygusal bağlılık üzerinde olumlu etki oluşturarak, örgütsel vatandaşlık davranışının artmasına ve beraberinde örgüt içi iklimin olumlu yönde etkilenmesine, çalışanların örgüte karşı pozitif tutum ve algılara sahip olmasına olanak sağladığı söylenebilir.

Chell'e (1995) göre öğretimsel liderliğin temel noktası; öğretmenlerin bireysel eğitimleri ile nitelikleri geliştirmek, öğrenci başarısını arttırmak ve okul fonksiyonlarının verimli bir şekilde işleyişini sağlamaktır. Hizmet içi eğitim ve personel gelişimi planlamaları, öğretimsel liderlik uygulamalarının tamamlayıcısı olarak görülebilir. Eğer ki bizim hedef noktamız etkili bir okul ise o zaman öğretimsel liderlik uygulamalarını gerçekleştirmek artık bir zorunluluktur. Öğretimsel liderin, okul içinde mevzuat ve kuralların işleyişiyle ilgilenmesinin çok ötesinde önemli rolleri vardır. Bu okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinden öğretmenler ilgilenir, denetim ve yönetimden okul müdürleri ilgilenir tarzında keskin çizgilerle ayrılmış bir rol tasnifi görmek mümkün değildir. Okul liderleri, okul içinde uygulamalı bir öğretmen konumunda olur ve tıpkı öğretmenler gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde aktif olarak yer alarak takım ruhu içerisinde ortak bir amaç için omuz omuza verirler.

Özdemir (2012), öğretimsel liderlik anlayışının benimsenmesiyle, “maarif işlerinde muallimlik esastır” anlayışının geçerliliğini kaybettiğini ifade etmiştir (Akt., Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014, s. 2). Bu anlayış bütünüyle yanlış olmasa bile günümüz eğitim öğretim faaliyetlerinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için

oldukça eksik kalacak bir yargıdır. Bunun yerine, maarif işlerinde, eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgisi olan tüm bireylerin iş birliği esastır anlayışını benimsemek daha doğru olacaktır. Bu kapsamı bakanlıktan okul yöneticisine, okul yöneticisinden öğretmenlere, öğretmenlerden öğrencilere, velilere ve toplum içindeki bütün bireylere kadar genişletmek mümkündür.

Chell'e (1995, s. 44) göre öğretimsel lider olmanın “bilgi tabanı, görev anlayışı, uygun beceriler” olmak üzere üç ana prensibi vardır. Bilgi tabanı, değişim süreçlerine uyumu kolaylaştıracak araştırmalar, denetim ve değerlendirme, personel, grup, müfredat geliştirme ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulması için gerekli bilgileri içerir. Bu bilgi ve görevleri uygulayabilmek için de iletişim, motivasyon, karar verme, problem çözme ve çatışma yönetimi becerilerini içeren kişiler arası beceriler ile hedef belirleme, planlama ve değerlendirme, öğretmenlere geri dönüt sağlamayı içeren teknik becerilere sahip olunması gereklidir. Bilgi tabanı ile uygun becerilerini birleştiren öğretimsel lider, kendi felsefesi ve inancıyla oluşturmuş olduğu görev anlayışını uygulamaya koyabilir. Saskatchewan Education'da (1991) ifade edilen bu prensipler, Şekil 5'teki çerçevede sunulmaktadır:

Şekil 5: Gelişmiş Öğrenci Öğrenmesini Etkilemek İçin Gereken İç Boyutu İçeren Öğrenme Alanlarını Belirleyen Çerçeve

Öğretimsel Liderlik			
Öğrenme Alanları	Bilgi Tabanı <ul style="list-style-type: none"> Etkili okul yazını Etkili öğretim araştırmaları Eğitimsel felsefe ve inançlara farkındalık Değişim teorisi 	Görev Anlayışı <ul style="list-style-type: none"> Öğretim elemanı gelişiminin değerlendirilmesi Müfredat uygulaması Grup gelişimi 	Uygun Beceriler Kişilerarası Liderlik <ul style="list-style-type: none"> İletişim İnsanlar Denetleyici Grup karar verme klavuzu
Boyutlar	Müfredat bilgisinin gelişimi	Uygulama araştırması Pozitif okul iklimi Okul ve toplum	Teknik <ul style="list-style-type: none"> Hedef belirleme Değerlendirmek ve planlamak Gözlem Araştırma ve değerlendirme
Ürünler	Gelişmiş Öğrenci Öğrenmesi		

Kaynak: Akt., Chell, J. (1995). *Introducing Principals To The Role Of Instructional Leadership*. SSTA Research in Brief, s. 22. adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Rutherford'a (1985) göre etkili bir öğretimsel liderlerin beş niteliği vardır:

1. Bir vizyona sahiptirler. Öğrenci başarısına odaklanan ve bu başarının gelişerek artması için açıkça tanımlanmış hedefleri vardır. Günü kurtarmanın ötesinde geleceğe de odaklanırlar.
2. Vizyon eyleme geçirilir. Okul hedeflerini ve beklentilerini karşılamak için uygulamalar sırasında bilhassa öğretmenler ile takım ruhu içerisinde çalışırlar.
3. Hedeflere ulaşmak için destekleyici bir çevre oluştururlar. Okul kaynaklarının büyük kısmını eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayırırlar.
4. Okullarında neler olup bittiğinden haberdardırlar. Öğretmen ve öğrencilerin performans durumlarının takipçisidirler.
5. Bilgiyi uygulamaya koyarlar. Öğretmenlerin farklı kişilikleri ve stilleri olduğunun farkında olarak çeşitli öğretme stratejileri, yöntem ve tekniklerin kullanımına imkan tanırırlar (Akt., Anderson ve Pigford, 1987, s. 67).

Ayık ve Şayir (2014), tarafından yapılan araştırmada, öğretimsel liderlik davranışlarıyla okul iklimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bir okulun hedeflerinin belirlenmesi, uygun ortam oluşturulması, eğitim öğretimle ilişkili tüm sürecin planlanması, uygulamaya konulması, yönetilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi gibi uygulamalar, okul iklimini olumlu yönde etkileyecektir.

Aksoy ve Işık (2008, s. 247) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin “okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama, derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesi, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmesini, öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmelerini” öğretimsel liderlik rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Yalnız bu çalışmada branşlara göre öğretmen değerlendirmelerinde farklılık dikkatleri çekmiştir. Dolayısıyla çalışmamızda liderlik davranışlarını belirli bir branş perspektifinde incelemek daha sağlıklı sonuçlar vermesi açısından önemlidir.

Okul yöneticiliğın resmi evrak işlerini yerine getirmekle yükümlü olduğu, yöneticinin görevinin okulu yönetmek, öğretmenin görevinin ise sınıfında eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgilenmek olduğu çizgisinden, günümüzde çizgilerin daha flu olduğu içe içe geçmiş bir görüşe ulaşılmıştır. Artık yöneticin, hem yönetim işlerinde hem de eğitim öğretim faaliyetlerinde aktif olarak yer alarak, öğretimsel liderlik rolünü yerine getirmesi, hem de öğretmenin sınıfındaki faaliyetlerle beraber okul içindeki projelere, karar alma mekanizmalarına vs. durumlara aktif olarak katılması, yani bir nevi lider öğretmen konumunda olması gereklidir (Bakioğlu, 1998). Aslında burada dikkati çeken bir nokta ise, öğretimsel liderlik rolünün aynı zamanda öğretmen liderlik rollerini netice verdiği gerçeğidir. Lider davranışları sergileyen personellerin okul içerisinde artması, vizyon ve misyon sahibi eğitimciler tarafından amaçlara ulaşmada aktif, istekli, gelişen, değışen ve üreten bir okul tablosunun oluşmasına olanak sağlayabilir.

Öğretim liderliğinin merkezinde, öğretme ve öğrenme süreçleri vardır ve bu kapsamda açılan tanımlamaları mevcuttur (Çalhan, 1999). Okul liderlerinin, okulun amacını duyurmak, performansı izlemek, iyi çalışmalarını ödüllendirmek ve personel gelişimini sağlamak gibi genel görevleri vardır. Öğretim liderlerinden, okul çapında hedefler koymak, okulun amaçlarını tanımlamak, öğrenme için gerekli olan kaynakları temin etmek, öğretmen denetimi ve değerlendirmesini sağlamak, öğretmenlerle beraber ortak yaklaşımlar oluşturmak gibi davranışlar beklenmektedir. Liderler, bu liderlik gerekliliklerini yerine getirirken, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynlerin desteğine ihtiyaç duyarlar (Sergiovanni, 1984). Öğretim liderliği ile okulların amaç ve hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu liderlik kullanılarak eğitim ve öğretimin kalitesi arttırılıp daha nitelikli bir eğitim sunulabilir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Gürocak ve Hacıfazlıoğlu'nun (2012) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, yöneticilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördükleri ortaya konulmuştur. Öğretim liderliği görevleri arasında yöneticilerin okul programlarını yönetme ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine önem verme durumları açısından en başarılı olarak algılanırken, yazılı olarak takdir etme, okul dışından konuşmacılar çağırarak konferanslar verme de ihmal edilen görevler arasında algılanmaktadır. Ayrıca yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışı sergilemesini engelleyen fiziki

koşullar, materyal eksiklikleri veya öğretmen kadrosundaki eksiklikler gibi problemler de mevcut olabilmektedir.

Açık liderlik uygulamalarıyla öğretimsel liderlik uygulamalarının birbirlerini tamamladıkları ve benzeştikleri pek çok nokta vardır. Açık liderlerin, örgüt içinde ve dışında güven duygusunu oluşturmaları, aktif ve dinamik bir yapı inşa etmeleri, sosyal paylaşım sitelerini bu amaçlar için kullanarak destek ve hesap verilebilirlik felsefelerini karşılayabilmeleri, merakı desteklemek ve başarısızlıkları bağışlama davranışları aynı zamanda pek çok öğretimsel liderde de bulunması gereken niteliklerdendir. Her iki liderlik alanı da ortam, personel ve çevre perspektifinde eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkin gerçekleşmesi amacını gerçekleştirme çabası içerisinde olurlar (Polat ve Bozgeyikli, 2015).

2.3.4.3. Okul Liderlerinin İletişim Yeterlilikleri

Sistem yaklaşımına göre bir örgüt kapsamında okulları ele aldığımızda, günümüzde okulları, dış çevresiyle herhangi bir irtibatı bulunmayan, işlerin ve ilişkilerin önceden belirlenen bir ağ çerçevesinde yürütüldüğü, dış çevredeki değişimlere karşı duyarsız davranan kapalı bir sistem olarak görmenin aksine; dış çevresiyle daima etkileşim halinde bulunan ve meydana gelen değişimlerden etkilenen ve sürekli olarak kendini güncelleyen açık bir sistem olarak tanımlamak mümkündür (Yalçınkaya, 2002).

Böylesi okullarda, okul liderlerinin rolü artık “yönetimden yönetişime” doğru değişkenlik göstermiştir. Yönetişim kavramı, “yönetim kelimesinden “yönet”, iletişim kelimesinden ise “işim” eklerinin birleşmesiyle” oluşan bir kavramdır (Fidan, 2011, s. 6). Aslaner ve Karaca (2015, s. 131) ise, yönetişim kavramını, “yönetim” kelimesine “işteşlik ekinin” getirilmesiyle türetilen bir kavram olduğunu belirtmiştir.

Dolayısıyla, bu iki tanımlamadan da yola çıkarak, yönetim olgusuna iletişim unsurlarının eklendiğinin ve bunun eğitim faaliyetlerinin niteliği açısından önemi ile birlikte, okul liderlerinin, bir ekip çalışması içerisinde olması ve hedefe, birlikte faaliyet gösterdiği bireylerle beraber yürümesi gerekliliği dikkatleri çeker. Bu

yönetişim faaliyeti, okul içerisindeki bütün personellerden tutun, politikacılar, sivil toplum kuruluşlarına kadar okul ile ilişkili olan bütün toplum üyeleriyle etkileşim ve iletişim halinde olmayı gerektirir (Fidan, 2011).

Yerel kamu kuruluşlarının sürece dâhil edilmesi, yönetim unsurunun en dikkat çekici özelliği olarak görülebilir (Aslaner ve Karaca, 2015). Bu sayede, okul liderleri, İngilizce “management” kavramının karşılığı olarak, “başkaları vasıtasıyla iş görmek” anlamındaki yönetim rolünden , “başkalarıyla birlikte iş görmek” anlamında kullanılan yönetim uzmanlığına doğru yol almış olurlar (Fidan, 2011, s. 6). Bir yönetim uzmanı olarak okul liderlerden, “iletişim ve etkin bilgi paylaşımı, empati, duygusal zekâ, beyin fırtınasına dayalı müşterek karar verme, proaktif düşünce, sinerji, güçlendirme, şeffaflık ve çok yönlü güven” davranışları beklenmektedir (Fidan, 2011, s. 7).

Bir okul yöneticisinin, vizyon sahibi olmasının yanında, etkileme kabiliyetine ve değer sistemine sahip olması beklenir. Bununla birlikte, iş birliğinin yapıldığı, açık bir iletişimin sağlandığı, farklı fikirlere saygı duyulduğu ve çalışanların kendilerini özgürce ifade edebildiği bir ortam oluşturması da gerekir. Bunları gerçekleştirirken formal ve informal yapılar arasındaki ilişkiyi de ihmal etmez. Okul yöneticileri, ancak bu niteliklere sahip olarak, iyi bir eğitim lideri olarak tanımlanabilirler (Izgar, 2005).

Cemaloğlu ve Kılınç (2012) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların kurumla ilgili olumlu olumsuz her türlü koşulda gerçekleştirilen uygulamalara karşı olumlu bakış açısına sahip olması, yapılan ve yapılacak olan uygulamalara karşı emin olmasını ifade eden örgütsel güven olgusu, örgüt içindeki iletişim problemlerinin önünü kesmede önemli bir değişken olarak görülebilir. Dolayısıyla okul liderlerinin okul içerisinde örgütsel güveni tesis etmesi, başta sağlıklı bir iletişim ağı oluşmasına imkan tanıyacak beraberinde personellerin, motivasyon, özgüven ve kişisel gelişimine de olanak tanıyacaktır.

Demirtaş (2010), çalışmasında okul liderlerinin okul çevresini oluşturan bireylerle işbirliği içerisinde olması gerekliliğine vurgu yapmakla birlikte, araştırma sonucunda okul yöneticilerinin işbirlikçi liderlik davranışları sergileme düzeylerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu noktada okul liderlerinin bu becerileri

arttıracak ve geliştirecek olan her türlü teknik bilginin yanı sıra iletişim becerilerine odaklanması etkili ve nitelikli bir okul için son derece önemlidir.

Bir kurumda çalışanların, açıkça örgüt içinde yanlış olarak algıladıkları davranışlar hakkında düşüncelerini ifade edebilmeleri son derece önemlidir. Farklı bakış açıları ayrıştırıcı değil, birleştirici ve geliştirici rol oynamalıdır. Lider, çalışanlar ile olumlu bir ilişki içinde olarak, problem ve çözüm önerilerinin belirtilme süreçlerine herkesi dâhil edip, kurumu ortak bir çizgi üzerinde buluşturabilmelidir. Okul liderlerinin, personellerinin gelişimini desteklemesi, özgür düşünme ortamı sağlaması, yol göstermesi, destekleyici ve ceseratlendirici bir dil kullanması, etik ve ahlaki değerlere önem vererek kurumu ortak bir misyon etrafında toplayabilmesi davranışlarını içeren dönüşümcü liderlik uygulamalarının kurum içerisinde örgütsel sessizlik davranışlarını azaltacağı ve açık ve etkili bir iletişim ortamı sağlayacağı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durum da bizlere, iklim ve liderlik uygulamalarının iş görenlerin davranışları üzerinde çeşitli etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Kılıç, Keklik ve Yıldız, 2014).

Dönüşümcü liderlik, yenilik geliştirme uygulamaları noktasında etkili bir liderlik yaklaşımıdır ve liderler sosyal ağlar noktasında merkezi bir konumda yer alır. Aslında bu durum bize iyi bir dönüşümcü liderlin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekliliğini de gözler önüne serer. Sosyal ağları etkili bir şekilde yönetebilmek, çeşitli iletişim kaynakları sağlamak, süreçte aktif olmak ve geri dönütler vermek, liderlerin hem yeni bilgiler noktasında kontrol sahibi olmasını sağlayacak hem de yenilikler için uygun adımları atmasına olanak sağlayacaktır. Personelleri ile yakın bir ilişki içerisinde olan okul liderleri, okulun vizyonunu paylaşma ve geliştirme ve bu vizyonun gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan kaynaklara ulaşma konusunda daha büyük bir fırsata sahip olabilir.

Liderlerin, liderlik davranışlarına ek olarak, ağ konumu, okul içi ve dışı bilgi akışını sağlamada veya engellemede önemli bir rol oynar. Personellere yakın olmak, dönüşümlü liderler için artan bağlantılar ile stratejik avantaj sağlayabilir. Becerilerin, bilgilerin ve öğrenme deneyimlerinin paylaşımı en üst düzeyde gerçekleşir. Liderin yaydığı bilgilerin kişiden kişiye aktarılırken değiştirilme şansı azalmış olur. Ve bu durum psikolojik olarak güvenli bir ortam oluşumunda son derece etkilidir (Moolenaar, Daly ve Slegers, 2010).

Çatışma, insanın olduğu ve insanların birlikte faaliyet gösterdiği bütün yaşam alanlarında karşılaşılması kaçınılmaz olan bir durumdur. Amaçların farklılıkları, menfaatlerin uyuşmazlığı, ihtiyaçların karşılanmaması, görev ve sorumlulukların adaletsiz dağılımı veya belirsizliği gibi durumlar bu noktada çatışmanın ortaya çıkmasında etkili olan unsurlardan bazılarıdır. Böyle bir ortamda okul liderlerinin çatışma çözme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmaları okulu bir kaos ortamından çıkararak, olumsuzlukların yönünün olumluya nakledilmesi noktasında avantaj sağlayacaktır. İletişim unsurunu, yapılan araştırmalar perspektifinde, çatışma noktasında ele aldığımızda; iletişim bozukluğu veya yetersizliğinin çatışmanın ortaya çıkmasında etkili olmakla birlikte, çatışmanın iletişim bozuklukları ile sonuçlanabileceğini de görmekteyiz. Bütün bunlarla birlikte çatışma çözme stratejilerinde en önemli etkenlerden biri de iletişim yeterlilikleri olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, bir okul liderinin sahip olacağı nitelikli iletişim becerileri kurum içerisinde karşılaşılabilecek pek çok olumsuzluğun önüne set konumunda olacaktır. Hatta, öğretim liderliği becerilerini çatışma durumları ile birleştirebilen etkili bir lider, bu durumu örgütsel öğrenme noktasında avantaja dönüştürerek okul etkinliğini arttırabilir (Abacıoğlu, 2005).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren-örnekleme, kullanılacak veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısının yöneticilerin okul liderliği davranışlarına göre incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı uygulanmıştır. Nicel araştırmalarda, nicel veriler toplanır ve analizleri gerçekleştirilir. Genelleme yapmak ve tahminlerde bulunmak gibi amaçlar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada da çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla nicel araştırmalardan olan korelasyonel araştırma tercih edilmiştir. Korelasyonel araştırma yöntemiyle değişkenler arası ilişkiler kanıtlanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa ili merkez ilçelerde bulunan MEB'e bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, nicel verilerin örnekleminin belirlenmesi için, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinden 3 merkez ilçede (Haliliye, Karaköprü, Eyyübiye) bulunan MEB'e bağlı resmi anaokulu ve anasınıfları listesi alınmış ve bu okullarda görev yapmakta olan, toplam 621 okul öncesi öğretmenin görev yaptığı kurumlar arasından uygun örnekleme yöntemiyle seçim yapılmıştır. Örneklem hesaplama formülüyle güven düzeyi %95 olarak kabul edilerek yapılan hesaplamada 621 kişilik popülasyon için 238 kişinin gerekli olduğu

tespit edilmiştir (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). MEB'den alınan gerekli izinler doğrultusunda (Ek-5), gönüllülük esasına dayalı olarak bu okullarda görev yapan toplam 621 okul öncesi öğretmeninden 450 öğretmenle iletişime geçilmiş, ancak dönüş olmaması ve veri kaybı gibi sebeplerden dolayı 238 okul öncesi öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan 238 okul öncesi öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'de görülmektedir:

Tablo 3: Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler

	Gruplar	Frekans	Yüzde (%)
Yaş	20-25	56	23,5
	26-30	102	42,9
	31-35	57	23,9
	36-40	17	7,1
	40+	6	2,5
Cinsiyet	Erkek	24	10,1
	Kadın	214	89,9
Medeni Durum	Evli	145	60,9
	Bekar	93	31,1
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	142	59,7
	İlköğretim Okulu	96	40,3
Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı	1-25	156	65,5
	26-50	38	16,0
	51-75	36	15,1
	76-100	8	3,4
Okulda Çalışan Okul Öncesi Öğretmeni Sayısı	1-5	39	16,4
	6-10	127	53,4
	11-15	66	27,7
	16-20	6	2,5
Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Görev Yapılan Yıl (Kıdem)	1-5	116	48,7
	6-10	89	37,4
	11-15	24	10,1
	16-20	4	1,7
	20+	5	2,1
Okul Yöneticisinin Cinsiyeti	Erkek	157	66,0
	Kadın	81	34,0
Okul Yöneticisinin Yönetici Olarak Görev Yaptığı Yıl (Kıdem)	1-5	102	42,9
	6-10	35	14,7
	11-15	27	11,3
	16-20	20	8,4
	20+	6	2,5
	Eksik Veri	48	20,2
Okul Yöneticisinin Öğretmenlik Deneyimi	1-5	100	42,0
	6-10	65	27,3
	11-15	12	5,0
	16-20	5	2,1
	20+	3	1,3
	Eksik Veri	53	22,3

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre 56'sı (%23,25) 20-25 yaş, 102'si (%42,9) 26-30 yaş, 57'si (%23,9) 31-35 yaş, 17'si (%7,1) 36-40 yaş aralığında yer alırken, 6'sı (%2,5) 40 yaş üstü olarak dağılmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre 24'ü (%10,1) erkek, 214'ü (%89,9) kadın olarak dağılmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre 145'i (%60,9) evli, 93'ü (%31,1) bekâr olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul türü göre 142'si (%59,7) bağımsız anaokulu, 96'sı (%40,3) ilköğretim okulu olarak dağılmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okulda çalışan toplam öğretmen sayısı değişkenine göre 156'sı (%65,5) 1-25, 38'i (%16,0) 26-50, 36'sı (%15,1), 51-75, 8'i (%3,4) 76-100 öğretmen olarak dağılmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okulda çalışan okul öncesi öğretmeni sayısı değişkenine göre 39'u (%16,4) 1-5, 127'si (%53,4) 6-10, 66'sı (%27,7) 11-15, 6'sı (2,5) 16-20 öğretmen olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptığı yıl (kıdem) değişkenine göre 116'sı (%48,7) 1-5, 89'u (%37,4) 11-15, 24'ü (%10,1) 11-15, 4'ü (%1,7) 16-20 yıl arasında, 5'i (%2,1) 20 üstü yıl olarak dağılmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisinin cinsiyeti değişkenine göre 157'si (%66,0) erkek, 81'i (%34,0) kadın olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisinin yönetici olarak görev yaptığı yıl (kıdem) değişkenine göre 102'si (%42,9) 1-5, 35'i (%14,7) 6-10, 27'si (%11,3) 11-15, 20'si (%8,4) 16-20 yıl arasında, 6'sı (%2,5) 20 üstü yıl olarak dağılmaktadır. Katılımcıların 48'i (%20,2) bu soruya yanıtlamamıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisinin öğretmenlik deneyimi değişkenine göre 100'ü (%42,0) 1-5, 65'i (%27,3) 6-10, 12'si (%5,0) 11-15, 5'i (%2,1) 16-20, 3'ü (%1,3) 20 üstü yıl olarak dağılmaktadır. Katılımcıların 53'ü (%22,3) bu soruyu yanıtlamamıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Psikolojik İklim Ölçeği” ve “Okul Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, çalışmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, görev yaptıkları kurum ve okul türü, çalışma saati, okullarındaki toplam öğretmen ve okul öncesi öğretmeni sayısı, kıdemleriyle beraber okul öncesi öğretmeninin görev yaptığı okuldaki yöneticilerin cinsiyet, kıdem ve öğretmenlik deneyimleri hakkında bilgi edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 12 soruluk bir formdur (Ek-1).

3.3.2. Psikolojik İklim Ölçeği

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısını belirlemek amacıyla Brown ve Leigh (1996) tarafından İngilizce olarak iş örgütleri için geliştirilen ve daha sonra Argon ve Limon (2017) tarafından, eğitim örgütlerine uygun hale getirilerek Türkçe’ye uyarlanan “Psikolojik İklim Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-2).

Bu ölçek 19 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve madde sayıları şu şekildedir: destekleyici yönetim boyutu (1-6. maddeler); algılanan örgütsel katkı ve onaylanma boyutu (7-12. maddeler); okulda kendini ifade edebilme boyutu (13-16. maddeler); rol belirginliği boyutu (17-19. maddeler).

5’li Likert tipinde hazırlanmış olan bu ölçekte yanıtlar, 1 “kesinlikle katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “kararsızım ”, 4 “katılıyorum”, 5 “ kesinlikle katılıyorum”, şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin: 5. ve 15. maddeleri tersine puanlanmaktadır.

Ölçeğin geçerlik kapsamı içinde; dil geçerliğini belirlemek, İngilizce ve Türkçe versiyonları arasındaki eşdeğerliği belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel testte, dilsel geçerliğin sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi kapsamında, “Kaiser Meyer Olkin= 0,91 Bartlett Küresellik Testi=3443,71 $p=0,00$ ” değerlerine ulaşılmış ve faktör sayısını belirlemek için de özdeğeri 1’den büyük faktörler değerlendirmeye alınmıştır (Argon ve Limon, 2017, s. 2893).

Argon ve Limon (2017, s. 2895) tarafından, Psikolojik İklim Ölçeği’nden elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan hesaplamalarda Cronbach alfa katsayısı; Psikolojik İklim ölçeği için 0,91, destekleyici okul yönetimi boyutu için 0,88, algılanan örgütsel katkı ve onaylanma için 0,78, okulda kendini ifade edebilme için 0,79 ve rol belirginliği için de 0,73 olarak bulunmuş ve bütün boyutlarıyla 0,70’den büyük olan güvenilirlik katsayısı ile güvenirlığın sağlandığı görülmüştür.

Bu araştırmamız için, Psikolojik İklim Ölçeği’nden elde edilen ölçümlerin güvenirligine ait Cronbach alfa katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin sonuçlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 1’e ne kadar yakınsa güvenirlilik değerin de o kadar yüksek olduğu ifade edilir (Can, 2017, s.391). Bununla birlikte ölçeğin alt boyutları için hesaplanan güvenirlilik katsayıları ise: destekleyici okul yönetimi alt boyutunun 0,55, algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutunun 0,83, okulda kendini ifade edebilme alt boyutunun 0,65, rol belirginliği alt boyutunun 0,74 olduğu görülmüştür.

3.3.3. Okul Liderliği Ölçeği

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla Beycioğlu ve diğerlerinin (2018) tarafından geliştirilen “Okul Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-3).

Bu ölçek 31 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve madde sayıları şu şekildedir: destek boyutu (1-12. maddeler); işbirliği boyutu (13 - 27. maddeler); açıklık boyutu (28- 31. maddeler).

5’li Likert tipinde hazırlanmış olan bu ölçekte yanıtlar, 1 “kesinlikle katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “kısmen katılıyorum ”, 4 “katılıyorum”, 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır.

Beycioğlu ve diğerleri (2018, s. 29-31) tarafından, ölçeğin geçerlik incelemesi için, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinin alt aşamalarında “Kaiser Meyer Olkin= 0,96 Bartlett Küresellik Testi=7019,44 $p=0,00$ ” değerlerine ulaşılmış ve “maddelerle ilgili olarak tanımlanan üç faktörün ortak varyans değer aralığının ise 0,50 ile 0,76 arasında değiştiği” bulunmuştur. Ayrıca “madde toplam korelasyon değerlerinin “0,62” ile “0,80” arasında değiştiği belirlenmiştir”. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile de “ölçeğin üç boyutlu ve yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğu görülmüştür”.

Beycioğlu ve diğerleri (2018, s. 32) tarafından, Okul Liderliği Ölçeği’nden elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan hesaplamalarda, Cronbach alfa katsayısı Okul Liderliği ölçeği için 0,97, işbirliği boyutu için 0,95, destek boyutu için 0,93, açıklık boyutu için 0,86 olarak bulunmuş ve ölçek puanlarının yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki yarı test korelasyon değerleri 0,70’in üzerinde hesaplanarak, ölçme aracının genel iç tutarlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma için, Okul Liderliği Ölçeği’nden elde edilen puanlar için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre ölçek puanlarının yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise: işbirliği alt boyutunun 0,96, destek alt boyutunun 0,97, açıklık alt boyutunun 0,94 olduğu görülmüştür.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANIŞI

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Psikolojik İklim Ölçeği” ve “Okul Liderliği Ölçeği” örneklemdeki 450 okul öncesi öğretmenine 2018-2019 eğitim öğretim yılı, 01 Kasım 2018 - 01 Nisan 2019 tarihleri arasında, araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek elden dağıtılmış ve bir hafta sonra da tekrar okullara gidilerek toplanmıştır. Öğretmenlere dağıtılan 450 ölçekten 245 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen ölçekten 238 tanesinin eksiksiz doldurulduğu tespit edilmiştir. Daha sonra bu 238 ölçekten elde edilen veriler istatistiksel hesaplamaların yapılabilmesi için, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu kısımda verilerin analizi, araştırma sorularına ve ileri sürülen hipotezlerin sırasına göre açıklanmıştır:

Birinci araştırma sorusuna (Okul öncesi öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeyleri ve yöneticilerin okul liderliği davranışları nasıldır?) yanıt aramak için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusuna (Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algıları çeşitli değişkenlere - yaş, medeni durum, okul türü, yöneticinin cinsiyeti- göre manidar bir farklılık göstermekte midir?) yanıt aramak için araştırmaya katılan katılımcıların psikolojik iklim algı düzeylerinin ortalama puanları belirtilen değişkenler açısından incelenmiştir. Farklı gruplardan elde edilen verilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılması gereken parametrik testler, verilerin dağılımının normalliğini gerekli kılmaktadır (Can, 2017). Yaş, medeni durum, okul türü ve yöneticinin cinsiyeti gruplarının değişkenine göre puanların normalliğe uygunluğu bütün alt araştırma sorularında ayrı ayrı incelenmiştir. Verilerin dağılımının normalliğinin sınanmasında, merkezi eğilim ölçülerine (ortalama, ortanca, tepe değer), çarpıklık/basıklık katsayılarına, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine başvurulmuştur. Can'ın (2017) belirttiği, “ortalama, ortanca

ve tepe değerler birbirine ne kadar yakınsa dağılım o ölçüde normal dağılım özellikleri gösterir ve ± 1 arası çarpıklık katsayısı değerleri normal dağılımın ölçüsünü gösterir, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen p değerlerinin ,05'ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelir” ölçütleri dikkate alınarak incelenen istatistiklerde; merkezi eğilim ölçülerinde birbirinden uzak ortalama, ortanca ve tepe değerler; ± 1 arası değerlerden uzaklaşan çarpıklık katsayıları, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde ,05 ten küçük p değerleri görülmüştür. Yaş, medeni durum, okul türü ve yöneticinin cinsiyeti değişkenlerine göre oluşturulan grupların normal dağılım koşullarını sağlamadığı yargısına ulaşılmış ve bu araştırma sorularının analizinde parametrik testlerin karşılığı olan parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algılarının yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin sınanacağı alt araştırma sorusunda beş ayrı yaş grubu bulunmaktadır. İkidenden fazla gruba ait ortalamaların aralarında manidar fark olup olmadığının sınanabileceği ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi, verilerin dağılımındaki anormallikler yüzünden gerçekleştirilememiştir. Bu sebeple, parametrik bir test olan varyans analizinin alternatifi sayılan, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan “Kruskal-Wallis” testiyle farklı yaş aralıklarında bulunan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeyleri ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınanmıştır (Can, 2017, s. 158).

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algılarının medeni durum, okul türü ve yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin sınanacağı alt araştırma sorularının her birinde iki ayrı grup bulunmaktadır. Ortalamaları karşılaştırılacak iki grubun verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik bir test olan ilişkisiz örneklem için t -testinin alternatifi olarak kabul edilen bir karşılaştırma testi olan “Mann-Whitney U” testi kullanılmıştır (Can, 2017, s. 126). Bu test ile evli ve bekâr; bağımsız anaokulunda ve ilköğretim okulunda görev yapan; yöneticisi erkek ve kadın olan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algıları arasında fark olup olmadığı sınanmıştır.

Üçüncü araştırma sorusuna (Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algıları ile çeşitli değişkenler - okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı, okulda görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı, okul öncesi öğretmenin görev yaptığı yıl/kıdemi, yöneticinin görev yaptığı yıl/kıdemi, yöneticinin öğretmenlik deneyimi, yöneticinin cinsiyeti- arasında nasıl bir ilişki vardır?) yanıt aramak için, araştırmaya katılan katılımcıların belirtilen değişkenler açısından, psikolojik iklim algı düzeylerinin ortalama puanları aralarındaki ilişkinin miktarı ve yönü korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizinde anlamlılık testinin doğru sonuçlar verebilmesi için gerekli olan “ her bir veri dizisi, diğerinden bağımsız olarak, normal bir dağılım göstermelidir” koşulunun sağlanıp sağlanmadığının test edilmesi için okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı, okulda görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı, okul öncesi öğretmenin kıdemi, yöneticinin kıdemi, yöneticinin öğretmenlik deneyimi ve yöneticinin cinsiyeti veri gruplarının her birinde ayrı ayrı normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan testler sonucunda; merkezi eğilim ölçüleri kısmen birbirine yakınlık göstermekle beraber ± 1 arası değerlerden uzaklaşan çarpıklık katsayıları ve ,05’ten küçük Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk p değerleri görülmüştür. Dolayısıyla tüm veri gruplarının normal dağılım göstermediği yargısına varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeyleri ile çeşitli değişkenler ile aralarındaki ilişkinin ele alınacağı bu araştırma sorusunda, normallik koşulları sağlanmadığı için parametrik olmayan bir istatistiksel işlem ile korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Bu işlem “Spearman Sıra Farkları korelasyon hesabı” ile gerçekleştirilmiştir (Can, 2017, s. 374). Korelasyon analizinde, korelasyon katsayısı ± 1 arasında değişen değerler alır. r katsayısı ilişkinin yönünü ve kuvvetini gösterir. r katsayısının artı değerler alması değişkenler arasındaki ilişkinin doğru orantılı olduğunu gösterir. r değeri ± 1 ’eyaklaştıkça ilişkinin kuvveti artarken, sifıra yaklaşması ilişkinin kuvvetinin az olduğuna işaret eder.

Dördüncü araştırma sorusuna (Okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları çeşitli değişkenlere -okul türü, yöneticinin cinsiyeti- göre manidar bir farklılık göstermekte midir?) yanıt aramak için araştırmaya katılan katılımcıların yöneticilerinin okul liderliği davranış puanlarının ortalamaları belirtilen değişkenler açısından incelenmiştir. Okul türü ve yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre puanların normalliğe uygunluğu her iki değişkende de ayrı ayrı incelenmiştir.

İncelenen test sonuçlarında; okul türü ve yöneticinin cinsiyeti değişkenlerine göre oluşturulan grupların normal dağılım koşullarını sağlamadığı yargısına ulaşıldığı için ve bu araştırma sorularının analizinde parametrik testlerin karşılığı olan parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Yöneticilerin okul liderliği davranışlarının okul türü ve yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin sınıanacağı, araştırma sorularının her ikisinde de iki ayrı grup bulunmaktadır. Ortalamaları karşılaştırılacak bu grupların verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik bir test olan ilişkisiz örneklem için *t*-testinin alternatifi olarak kabul edilen bir karşılaştırma testi olan “Mann-Whitney U” testi kullanılmıştır. Bu test ile bağımsız anaokulunda ve ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticilerinin; erkek ve kadın okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları arasında fark olup olmadığı sınıanmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezinin (Yöneticilerin okul liderliği davranışları ile yönetici olarak görev yaptıkları yıl sayısı arasında pozitif yönde ilişki vardır) test edilmesi için, aralarındaki ilişkinin miktarı ve yönü korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizinde anlamlılık testinin doğru sonuçlar verebilmesi için gerekli olan normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan testler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği yargısına varılmıştır. Yöneticilerin okul liderliği davranışı ile yöneticinin görev yaptığı yıl sayısı aralarındaki ilişkinin ele alındığı bu hipotezde, yöneticinin kıdemi değişkenine göre oluşturulan grupların normal dağılım koşullarını sağlamadığı yargısına ulaşıldığı için, parametrik olmayan bir istatistiksel işlem olan “Spearman Sıra Farkları korelasyon hesabı” gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci hipotezinin (Okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları ile yönetici olarak görevlendirilmeden önce öğretmenlik mesleğinde görev yaptığı yıl sayısı -yöneticinin öğretmenlik deneyimi- arasında pozitif yönde ilişki vardır) test edilmesi için de aralarındaki ilişkinin miktarı ve yönü korelasyon analizi ile incelenmiş ve yapılan testler sonucunda veri gruplarının normal dağılım göstermediği yargısına varılmıştır. Yöneticilerin okul liderliği davranışı ile yöneticinin yönetici olarak görevlendirilmeden önce öğretmenlik mesleğinde görev yaptığı yıl - öğretmenlik deneyimi- aralarındaki ilişkinin ele alındığı bu hipotezde,

yöneticinin öğretmenlik deneyimine göre oluşturulan grupların normal dağılım koşullarını sağlamadığı yargısına ulaşıldığı için, parametrik olmayan bir istatistiksel işlem olan “Spearman Sıra Farkları korelasyon hesabı” gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü hipotezinin (Yöneticilerin okul liderliği davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı arasında pozitif yönde ilişki vardır.) test edilmesi için de aralarındaki ilişkinin miktarı ve yönü korelasyon analizi ile incelenmiş ve yapılan testler sonucunda veri gruplarının normal dağılım göstermediği yargısına varılmıştır. Yöneticilerin okul liderliği davranışı ile okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkinin ele alındığı bu hipotezde, grupların normal dağılım koşullarını sağlamadığı yargısına ulaşıldığı için, parametrik olmayan bir istatistiksel işlem olan “Spearman Sıra Farkları korelasyon hesabı” gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sorularının çözümü için araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Elde edilen bulgular araştırma sorularındaki ve hipotezlerdeki sırayla sunulmaktadır.

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, “okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeyleri ve yöneticilerin okul liderliği davranışları ne düzeydedir?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

4.1.1. Psikolojik İklim Algı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısına ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Psikolojik İklim Algı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Psikolojik İklim Algısı Genel Puan	238	3,82	0,54
Psikolojik İklim Algısı Destekleyici Okul Yönetimi	238	3,73	0,69
Psikolojik İklim Algısı Algılan Örgütsel Katkı ve Onaylanma	238	3,93	0,61
Psikolojik İklim Algısı Okulda Kendini İfade Edebilme	238	3,74	0,69
Psikolojik İklim Algısı Rol Belirginliği	238	3,88	0,66

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan 238 okul öncesi öğretmenin psikolojik iklim algısı genel puan ortalaması $\bar{X}=3,82$, destekleyici okul yönetimi alt boyutunun ortalaması $\bar{X}=3,73$, algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutunun ortalaması $\bar{X}=3,93$, okulda kendini ifade edebilme alt boyutunun ortalaması $\bar{X}=3,74$, rol belirginliği alt boyutunun ortalamasının ise $\bar{X}=3,88$ olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin “katılıyorum” düzeyine yakın psikolojik iklim algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutu en yüksek ortalamaya sahip iken bu alt boyutu sırasıyla rol belirginliği, okulda kendini ifade edebilme ve destekleyici okul yönetimi alt boyutu takip etmektedir.

4.1.2. Okul Liderliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin okul liderliği davranışlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Okul Liderliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	S
Okul Liderliği Genel Puan	238	3,87	0,76
Okul Liderliği Destek	238	3,91	0,80
Okul Liderliği İşbirliği	238	3,80	0,80
Okul Liderliği Açıklık	238	4,02	0,79

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin okul liderliği genel puan ortalaması $\bar{X}=3,87$, destek alt boyutunun ortalaması $\bar{X}=3,91$, işbirliği alt boyutunun ortalaması $\bar{X}=3,80$, açıklık alt boyutunun ortalamasının ise $\bar{X}=4,02$ olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin “katılıyorum” düzeyine yakın okul liderliği puanına sahip oldukları söylenebilir. Açıklık alt boyutu en yüksek ortalamaya sahip iken bu alt boyutu sırasıyla destek ve işbirliği alt boyutları takip etmektedir.

4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, “okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, okul türü, yöneticinin cinsiyeti) manidar bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

“Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algıları yaş değişkenine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusunun incelendiği bu kısımda; parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Kruskal-Wallis testiyle, yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı ortalamaları arasındaki farklılık sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6: Psikolojik İklim Algısı Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Psikolojik İklim Algısı Genel Puan	20-25	56	118,22	4,10	4	,39
	26-30	102	113,63			
	31-35	57	125,12			
	36-40	17	123,12			
	40+	6	167,50			
Destekleyici Yönetimi	Okul 20-25	56	125,51	3,07	4	,54
	26-30	102	112,25			
	31-35	57	119,53			
	36-40	17	137,68			
	40+	6	134,92			
Algılan Örgütsel Katkı ve Onaylanma	20-25	56	112,16	3,00	4	,55
	26-30	102	121,01			
	31-35	57	117,75			
	36-40	17	126,15			
	40+	6	160,08			

Tablo 6 (devamı) : Psikolojik İklim Algısı Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Okulda Kendini İfade Edebilme	20-25	56	118,04	5,61	4	,23
	26-30	102	111,56			
	31-35	57	127,77			
	36-40	17	126,68			
	40+	6	169,17			
Rol Belirginliği	20-25	56	105,17	8,60	4	,07
	26-30	102	115,67			
	31-35	57	131,28			
	36-40	17	132,74			
	40+	6	168,92			

Tablo 6 incelendiğinde; psikolojik iklim algısı ve alt boyutları olan destekleyici okul yönetimi, algılanan örgütsel katkı ve onaylanma, okulda kendini ifade edebilme ve rol belirginliği puanlarının ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre; farklı yaş aralıklarında bulunan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeyleri arasında manidar fark gözlenmemiştir [$\chi^2=4,10$, $p>,05$]. Destekleyici okul yönetimi [$\chi^2=3,07$, $p>,05$], algılanan örgütsel katkı ve onaylanma [$\chi^2=3,00$, $p>,05$], okulda kendini ifade edebilme [$\chi^2=5,61$, $p>,05$], rol belirginliği [$\chi^2=8,60$, $p>,05$] alt boyutlarının da okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre aralarında manidar bir fark gözlenmemiştir.

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşma Durumunun İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklimle ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusunun incelendiği bu kısımda; parametrik bir test olan *t* testinin alternatifi olarak kabul edilen, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan “Mann-Whitney U” testiyle, medeni durum değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı

düzeylerinin ortalamaları arası farklılık sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7: Psikolojik İklim Algı Düzeyi Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi

	Medeni durum	N	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalamaları	Toplamları		
Psikolojik İklim Algısı	Evli	145	124,07	17990,00	6080,00	,20
Genel Puan	Bekâr	93	112,38	10451,00		
Destekleyici Okul	Evli	145	123,74	17942,50	6127,50	,23
Yönetimi	Bekâr	93	112,89	10498,50		
Algılan Örgütsel Katkı ve	Evli	145	120,88	17528,00	6542,00	,69
Onaylanma	Bekâr	93	117,34	10913,00		
Okulda Kendini İfade	Evli	145	127,08	18426,00	5644,00	,03
Edebilme	Bekâr	93	107,69	10015,00		
Rol Belirginliği	Evli	145	123,94	17971,50	6098,50	,20
	Bekâr	93	112,58	10469,50		

Tablo 7 incelendiğinde; 145 evli, 93 bekâr okul öncesi öğretmenlerinden oluşan grupta, psikolojik iklim algısı genel puan, destekleyici okul yönetimi, algılanan örgütsel katkı ve onaylanma ve rol belirginliği algı düzeylerinin evliler ve bekârlar arasında manidar bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, evlilerin psikolojik iklim algı düzeyi (Ortanca: 3,84) ile bekârların psikolojik iklim algı düzeyi (Ortanca: 3,78) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6080,00$, $p>,05$). Evlilerin destekleyici okul yönetimi algı düzeyi (Ortanca: 3,83) ile bekârların destekleyici okul yönetimi algı düzeyi (Ortanca: 3,66) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6127,50$, $p>,05$). Evlilerin algılanan örgütsel katkı ve onaylanma düzeyi (Ortanca: 4,00) ile bekârların algılanan örgütsel katkı ve onaylanma düzeyi (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6542,00$, $p>,05$). Evlilerin rol belirginliği düzeyi (Ortanca: 4,00) ile bekârların rol belirginliği düzeyi (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6098,50$, $p>,05$).

Tablo 7’deki sonuçlara göre; evlilerin okulda kendini ifade edebileme düzeyi (Ortanca: 4,00) ile bekârların okulda kendini ifade edebileme düzeyi (Ortanca: 3,75)

arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmiştir ($U=5644,50$, $p<,05$). Evli okul öncesi öğretmenlerinin bekâr okul öncesi öğretmenlerine göre bu alt boyutta daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Test sonucu etki büyüklüğü; okulda kendini ifade edebilme alt boyutu için 0,13 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, evli okul öncesi öğretmenlerinin okulda kendini ifade edebilme alt boyutunda küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim Algı Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşma Durumunun İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algıları okul türü değişkenine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusunun incelendiği bu kısımda; parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan “Mann-Whitney U” testiyle, okul türü değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeylerinin ortalamaları arası farklılık sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8: Psikolojik İklim Algı Düzeyi Okul Türü Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi

	Okul Türü	N	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalamaları	Toplamları		
Psikolojik İklim	Bağımsız Anaokulu	142	124,07	17677,50	6107,50	,17
Algısı Genel Puan	İlköğretim Okulu	96	112,38	10763,50		
Destekleyici Okul	Bağımsız Anaokulu	142	123,74	17544,00	6241,00	,26
Yönetimi	İlköğretim Okulu	96	112,89	10897,00		
Algılan Örgütsel	Bağımsız Anaokulu	142	120,88	18046,50	5738,50	,03
Katkı ve Onaylanma	İlköğretim Okulu	96	117,34	10394,50		
Okulda Kendini İfade	Bağımsız Anaokulu	142	127,08	16860,50	6707,50	,83
Edebilme	İlköğretim Okulu	96	107,69	11580,50		
Rol Belirginliği	Bağımsız Anaokulu	142	123,94	18088,00	5697,00	,02
	İlköğretim Okulu	96	112,58	10353,00		

Tablo 8 incelendiğinde; 142 bağımsız anaokulunda görev yapan, 96 ilköğretim okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşan grupta,

psikolojik iklim algısı genel puan, destekleyici okul yönetimi, algılanan örgütsel katkı ve onaylanma ve rol belirginliği algı düzeylerinin bağımsız anaokulunda görev yapanlar ve ilköğretim okulunda görev yapanlar arasında manidar bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, bağımsız anaokulunda görev yapanların psikolojik iklim algı düzeyi (Ortanca: 3,84) ile ilköğretim okulunda görev yapanların psikolojik iklim algı düzeyi (Ortanca: 3,84) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6107,50$, $p>,05$). Bağımsız anaokulunda görev yapanların destekleyici okul yönetimi algı düzeyi (Ortanca: 3,83) ile ilköğretim okulunda görev yapanların destekleyici okul yönetimi algı düzeyi (Ortanca: 3,66) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6241,00$, $p>,05$). Bağımsız anaokulunda görev yapanların okulda kendini ifade edebilme düzeyi (Ortanca: 3,75) ile ilköğretim okulunda görev yapanların okulda kendini ifade edebilme düzeyi (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6707,50$, $p>,05$).

Tablo 8'deki sonuçlara göre; bağımsız anaokulunda görev yapanların algılanan örgütsel katkı ve onaylanma düzeyi (Ortanca: 4,00) ile ilköğretim okulunda görev yapanların algılanan örgütsel katkı ve onaylanma düzeyi (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmiştir ($U=5738,50$, $p<,05$). Bağımsız anaokulunda görev yapanların rol belirginliği düzeyi (Ortanca: 4,00) ile ilköğretim okulunda görev yapanların rol belirginliği düzeyi (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmiştir ($U=5697,00$, $p<,05$). Araştırmaya konu olan algılanan örgütsel katkı ve onaylanma ve rol belirginliği alt boyutlarında bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretim okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Test sonucu etki büyüklüğü; algılanan örgütsel katkı ve onaylanma için 0,13; rol belirginliği için 0,14 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin algılanan örgütsel katkı ve onaylanma ve rol belirginliği alt boyutlarında küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim İlişkin Algılarının Yöneticinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algılarının yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusunun incelendiği bu kısımda; parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan “Mann-Whitney U” testiyle, yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeylerinin ortalamaları arası farklılık sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9: Psikolojik İklim Algı Düzeyi Okul Yöneticisinin Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi

	Yöneticinin Cinsiyeti	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Psikolojik İklim Algısı Genel Puan	Erkek	157	120,88	18978,50	6141,50	,66
	Kadın	81	116,82	9462,50		
Destekleyici Okul Yönetimi	Erkek	157	122,40	19217,00	5903,00	,36
	Kadın	81	113,88	9224,00		
Algılan Örgütsel Katkı ve Onaylanma	Erkek	157	119,16	18708,00	6305,00	,91
	Kadın	81	120,16	9733,00		
Okulda Kendini İfade Edebilme	Erkek	157	121,07	19008,00	6112,00	,62
	Kadın	81	116,46	9433,00		
Rol Belirginliği	Erkek	157	117,07	18379,50	5976,50	,43
	Kadın	81	124,22	10061,50		

Tablo 9 incelendiğinde; 157 okul yöneticisi erkek, 81 okul yöneticisi kadın olan okul öncesi öğretmenlerinden oluşan grupta, psikolojik iklim algısı genel puan, destekleyici okul yönetimi, algılanan örgütsel katkı ve onaylanma ve rol belirginliği algı düzeylerinin yöneticisi erkek ve yöneticisi kadın olanlar arasında manidar bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, yöneticisi erkek olanların psikolojik iklim algı düzeyi (Ortanca: 3,89) ile yöneticisi kadın olanların psikolojik iklim algı düzeyi (Ortanca: 3,78) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6141,50$, $p>,05$). Yöneticisi

erkek olanların destekleyici okul yönetimi düzeyi (Ortanca: 3,83) ile yöneticisi kadın olanların destekleyici okul yönetimi düzeyi (Ortanca: 3,66) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=5903,00$, $p>,05$). Yöneticisi erkek olanların algılanan örgütsel katkı ve onaylanma düzeyi (Ortanca: 4,00) ile yöneticisi kadın olanların algılanan örgütsel katkı ve onaylanma düzeyi (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6305,00$, $p>,05$). Yöneticisi erkek olanların algılanan okulda kendini ifade edebilme düzeyi (Ortanca: 3,75) ile yöneticisi erkek olanların okulda kendini ifade edebilme düzeyi (Ortanca: 3,75) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6112,00$, $p>,05$). Yöneticisi erkek olanların algılanan rol belirginliği düzeyi (Ortanca: 4,00) ile yöneticisi kadın olanların rol belirginliği düzeyi (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=5976,50$, $p>,05$).

4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, “okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algıları ile çeşitli değişkenler (okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı, okulda görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı, okul öncesi öğretmenin görev yaptığı yıl/kıdemi, yöneticinin görev yaptığı yıl/kıdemi, yöneticinin öğretmenlik deneyimi) arasında nasıl bir ilişki vardır?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algıları ile belirtilen değişkenler arasındaki ilişkinin sınanacağı bu araştırma sorusunda, parametrik olmayan bir istatistiksel yöntem olan “Spearman Sıra Farkları Korelasyon hesabı” yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10: Psikolojik İklim Algısı ve Değişkenler Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Hesabı

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Psikolojik İklim Algısı Genel Puan	–									
2.Destekleyici Okul Yönetimi	,85**	–								
3.Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma	,82**	,58**	–							
4.Okulda Kendini İfade Edebilme	,70**	,48**	,45**	–						
5.Rol Belirginliği	,75**	,57**	,59**	,43**	–					
6.Toplam Öğretmen Sayısı	,00	,03	-,07	,06	-,06	–				
7.Okul Öncesi Öğretmeni Sayısı	,08	,09	,07	,00	,13*	-,34**	–			
8.Okul Öncesi Öğretmenin Kıdemi	,08	,07	,04	,05	,15*	,26*	-,07	–		
9.Yöneticinin Kıdemi	,18*	,21**	,14*	,03	,09	,24**	-,04	,21*	–	
10.Yöneticinin Öğretmenlik Deneyimi	-,07	-,11	-,04	-,01	,00	,24**	-,01	,12	,02	–

n =238 *p<,05 **p<,01

Tablo 10 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algıları ile okullarında görev yapan toplam öğretmen sayısı, okulda görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı, öğretmen kıdemi, yöneticinin kıdemi ve yöneticinin öğretmenlik deneyimi arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemi, okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı ile okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı ($r=,00$, $p>,05$), destekleyici okul yönetimi alt boyutu ($r=,03$, $p>,05$), algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutu ($r=-,07$, $p>,05$), okulda kendini ifade edebilme altboyutu

($r=,06$, $p>,05$), rol belirginliği alt boyutu ($r=-,06$, $p>,05$) arasında manidar düzeyde bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 10’da sunulan sonuçlara göre; okulda görev yapan okul öncesi ğretmeni sayısı ile okul öncesi ğretmenlerinin psikolojik iklim algısı ($r=,08$, $p>,05$), destekleyici okul yönetimi alt boyutu ($r=,09$, $p>,05$), algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutu ($r=,07$, $p>,05$), okulda kendini ifade edebilme altboyutu ($r=,00$, $p>,05$) arasında manidar düzeyde bir ilişki olmadığı; rol belirginliği alt boyutu ($r=,13$, $p<,05$) arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Rol belirginliği algı düzeyindeki değişimin % 1,7’si okulda görev yapan okul öncesi ğretmeni sayısı ile açıklanabilir ($r^2=,017$). Buna göre, okulda çalışan okul öncesi ğretmeni sayısının fazla olduğu kurumlarda, okul öncesi ğretmenlerinin rol belirginliği algı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Okul ncesi öğretmeninin kıdemi ile okul öncesi ğretmenlerinin psikolojik iklim algısı ($r=0,08$, $p>,05$), destekleyici okul yönetimi alt boyutu ($r=,07$, $p>,05$), algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutu ($r=,04$, $p>,05$), okulda kendini ifade edebilme altboyutu ($r=,05$, $p>,05$) arasında manidar düzeyde bir ilişki olmadığı; rol belirginliği alt boyutu ($r=,15$, $p<,05$) arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Rol belirginliği algı düzeyindeki değişimin % 2,2’si okulda görev yapan okul öncesi öğretmeninin kıdemi ile açıklanabilir ($r^2=,022$). Buna göre, okul öncesi öğretmenleri yüksek kıdeme sahip olduğunda, okul öncesi ğretmenlerinin rol belirginliği algı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10’daki sonuçlar incelendiğinde; okul yöneticisinin kıdemi ile okul öncesi ğretmenlerinin psikolojik iklim algısı ($r=,18$, $p<,05$), destekleyici okul yönetimi alt boyutu ($r=,21$, $p<,01$), algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutu ($r=,14$, $p<,05$) arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğu; okulda kendini ifade edebilme altboyutu ($r=,03$, $p>,05$), rol belirginliği alt boyutu ($r=,09$, $p>,05$) arasında manidar düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Psikolojik iklim algı düzeyindeki değişimin % 3,2’si ($r^2=,032$), destekleyici okul yönetimi alt boyutundaki değişimin % 4,4’ ($r^2=,044$), algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutundaki değişimin % 1,9’u ($r^2=,019$) okul öncesi öğretmeninin kıdemi ile açıklanabilir. Buna göre, yüksek kıdeme sahip okul yöneticilerinin bulunduğu

okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, genel psikolojik iklim algı düzeyleri ile destekleyici okul yönetimi ve algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutlarında yüksek algı düzeylerine sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticisinin öğretmenlik deneyimi ile okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı ($r=-,07, p>,05$), destekleyici okul yönetimi alt boyutu ($r=-,11, p>,01$), algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutu ($r=-,04, p>,05$), okulda kendini ifade edebilme altboyutu ($r=-,01, p>,05$), rol belirginliği alt boyutu ($r=-,00, p>,05$) arasında manidar düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, “okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları çeşitli değişkenlere (okul türü, cinsiyet) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

4.4.1. Okul Yöneticilerinin Okul Liderliği Davranışlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Yöneticilerin okul liderliği davranışlarının, yöneticilerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunun sınanacağı bu araştırma sorusunda, bir karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U testiyle, okul türü değişkene göre okul liderliği davranış ortalamaları arası farklılık sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11: Okul Liderliği Davranışının Okul Türü Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi

	Okul Türü	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Okul Liderliği Genel Puan	Bağımsız Anaokulu	142	130,78	18570,50	5214,50	,00
	İlköğretim Okulu	96	102,82	9870,50		
Destek	Bağımsız Anaokulu	142	130,15	18481,00	5304,00	,00
	İlköğretim Okulu	96	103,75	9960,00		
İşbirliği	Bağımsız Anaokulu	142	129,76	18426,50	5358,50	,00
	İlköğretim Okulu	96	104,32	10014,50		
Açıklık	Bağımsız Anaokulu	142	131,62	18690,50	5094,50	,00
	İlköğretim Okulu	96	101,57	9750,50		

Tablo 11 incelendiğinde; 142 bağımsız anaokulunda görev yapan, 96 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticisinden oluşan grupta, okul liderliği genel puan, destek, işbirliği ve açıklık alt boyut davranış puanlarının bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticiler ve ilköğretim okulunda görev yapan yöneticiler arasında manidar bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticilerin okul liderliği davranışları (Ortanca: 4,03) ile ilköğretim okulunda görev yapanların davranışları (Ortanca: 3,87) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmiştir ($U=5214,50$, $p<,05$). Bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticilerin destek alt boyutundaki davranışları (Ortanca: 4,00) ile ilköğretim okulunda görev yapanların davranışları (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmiştir ($U=5304,00$, $p<,05$). Bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticilerin işbirliği alt boyutundaki davranışları (Ortanca: 4,00) ile ilköğretim okulunda görev yapanların davranışları (Ortanca: 3,73) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmiştir ($U=5358,50$, $p<,05$). Bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticilerin açıklık alt boyutundaki davranışları (Ortanca: 4,00) ile ilköğretim okulunda görev yapanların davranışları (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmiştir ($U=5094,50$, $p<,05$). Bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticilerin ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilere göre okul liderliğinin tüm alt boyutlarında daha yüksek davranış puanına sahip olduğu söylenebilir. Test sonucu etki büyüklüğü; okul liderliği genel puan için 0,19, destek alt boyutu için 0,18, işbirliği alt boyutu için 0,18 ve açıklık alt boyutu için 0,22 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, okul

yöneticilerinin okul liderliği davranışları tüm alt boyutlarıyla beraber küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4.4.2. Okul Yöneticilerinin Okul Liderliği Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Okul yöneticilerinin okul liderliği davranış ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun test edildiği araştırma sorusunda, Mann-Whitney U testiyle, cinsiyet değişkenine göre okul liderliği ortalamaları arası farklılık sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12: Okul Liderliği Davranışının Yöneticinin Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi

	Yöneticinin Cinsiyeti	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Okul Liderliği Genel Puan	Erkek	157	117,79	18493,00	6090,00	,59
	Kadın	81	122,81	9948,00		
Destek	Erkek	157	118,93	18672,50	6269,50	,85
	Kadın	81	120,60	9768,50		
İşbirliği	Erkek	157	117,40	18432,50	6029,50	,51
	Kadın	81	123,56	10008,50		
Açıklık	Erkek	157	117,44	18438,00	6035,00	,50
	Kadın	81	123,49	10003,00		

Tablo 12 incelendiğinde; 157 erkek, 81 kadın okul yöneticisinden oluşan grupta, okul liderliği genel puan, destek, işbirliği ve açıklık alt boyut davranış puanlarının erkek ve kadın yöneticiler arasında manidar bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; erkek yöneticilerin okul liderliği davranışları (Ortanca: 3,96) ile kadın yöneticilerin davranış puanları (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6090,00$, $p>,05$). Erkek yöneticilerin destek alt boyutundaki davranışları (Ortanca: 4,00) ile kadın yöneticilerin davranışları (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6269,50$, $p>,05$). Erkek yöneticilerin işbirliği alt boyutundaki davranışları (Ortanca: 3,93) ile kadın

yöneticilerin davranışları (Ortanca: 3,93) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6029,50$, $p>,05$). Erkek yöneticilerin açıklık alt boyutundaki davranışları (Ortanca: 4,00) ile kadın yöneticilerin davranışları (Ortanca: 4,00) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark gözlenmemiştir ($U=6035,00$, $p>,05$).

4.5. ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, “H₁: Okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları ile yönetici olarak görev yaptıkları yıl sayısı (yöneticinin kıdemi) arasında pozitif yönde ilişki vardır, H₂: Okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları ile yönetici olarak görevlendirilmeden önce öğretmenlik mesleğinde görev yaptığı yıl sayısı arasında pozitif yönde ilişki vardır, H₃: Yöneticilerin okul liderliği davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı arasında pozitif yönde ilişki vardır” araştırma hipotezleri test edilecektir.

H₁, H₂, H₃'ün test edileceği bu kısımda okul liderliği davranışları ile yöneticinin kıdemi, yöneticinin öğretmenlik deneyimleri ve psikolojik iklim algısı arasındaki ilişki “Spearman Sıra Farkları Korelasyon hesabı” kullanılarak sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13: Okul Liderliği Davranışı ve Değişkenler Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Hesabı

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Okul Liderliği Genel Puan	–										
2.Destek	,93**	–									
3.İşbirliği	,96**	,84**	–								
4.Açıklık	,86**	,76**	,81**	–							
5.Yöneticinin Kıdemi	,23*	,20*	,25*	,15*	–						
6.Yöneticinin Öğretmenlik Deneyimi	-,09	-,06	-,09	-,07	-,02	–					
7.Psikolojik İklim Algısı Genel Puan	,74*	,74*	,69*	,65*	,18*	-,07	–				
8.Destekleyici Okul Yönetimi	,71*	,72*	,66*	,61*	,21**	-,11	,85**	–			
9.Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma	,59*	,58*	,57*	,52*	,14*	-,04	,82**	,58**	–		
10.Okulda Kendini İfade Edebilme	,38*	,38*	,34*	,37*	,03	-,01	,70**	,48**	,45**	–	
11.Rol Belirginliği	,67*	,67*	,62*	,60*	,09	,00	,75**	,57**	,59**	,59**	–

n =238 *p<,05 **p<,01

Tablo 13 incelendiğinde; okul yöneticilerinin okul liderliği davranışı ile yöneticinin kıdemi arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığını öne süren birinci araştırma hipotezinin test edilmesi için yapılan Spearman's Sıra Farkları Korelasyon işlemi, yöneticinin kıdemi ile yöneticinin okul liderliği davranışı ($r=,23$, $p<,01$), destek alt boyutu ($r=,20$, $p<,01$), işbirliği alt boyutu ($r=,25$, $p<,01$), açıklık alt boyutu

($r=,15$, $p<,05$) arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Burada, “yöneticilerin okul liderliği davranışları ve alt boyutları ile yöneticinin kıdemi arasında pozitif yönde manidar bir ilişki vardır” H_1 doğrulanmıştır. Okul liderliği davranışındaki değişimin %5’i ($r^2=,05$), destek alt boyutundaki değişimin %4’ü ($r^2=,04$), işbirliği alt boyutundaki değişimin %6’sı ($r^2=,06$), açıklık alt boyutundaki değişimin %2’si ($r^2=,02$) yöneticinin kıdemi ile açıklanabilir. Buna göre, yüksek kıdeme sahip okul yöneticilerinin, yüksek okul liderliği davranış puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okul liderliği davranışı ile yöneticinin öğretmenlik deneyimi arasında ilişkinin varlığını öne süren ikinci araştırma hipotezinin test edilmesi için yapılan analizler, yöneticinin öğretmenlik deneyimi ile yöneticinin okul liderliği davranışı ($r=-,09$, $p>,05$), destek alt boyutu ($r=-,06$, $p>,05$), işbirliği alt boyutu ($r=-,09$, $p>,05$), açıklık alt boyutu ($r=-,07$, $p>,05$) arasında manidar düzeyde bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Burada, yöneticilerin okul liderliği davranışları ve alt boyutları ile yöneticinin öğretmenlik deneyimi arasında pozitif yönde manidar bir ilişkinin varlığını öne süren H_2 reddedilmiştir.

Okul yöneticilerinin okul liderliği davranışı ile okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı arasında ilişkinin varlığını öne süren üçüncü araştırma hipotezinin test edilmesi için yapılan analizler, psikolojik iklim algısı ile yöneticinin okul liderliği davranışı ($r=,74$, $p<,01$), destek alt boyutu ($r=,74$, $p<,01$), işbirliği alt boyutu ($r=,69$, $p<,01$), açıklık alt boyutu ($r=,65$, $p<,01$) arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Destekleyici okul yönetimi ile yöneticinin okul liderliği davranışı ($r=,71$, $p<,01$), destek alt boyutu ($r=,72$, $p<,01$), işbirliği alt boyutu ($r=,66$, $p<,01$), açıklık alt boyutu ($r=0,61$, $p<,01$) arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma ile yöneticinin okul liderliği davranışı ($r=,59$, $p<,01$), destek alt boyutu ($r=,58$, $p<,01$), işbirliği alt boyutu ($r=,57$, $p<,01$), açıklık alt boyutu ($r=,52$, $p<,01$) arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okulda kendini ifade edebilme ile yöneticinin okul liderliği davranışı ($r=,38$, $p<,01$), destek alt boyutu ($r=,38$, $p<,01$), işbirliği alt boyutu ($r=,34$, $p<,01$), açıklık alt boyutu ($r=,37$, $p<,01$) arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Rol belirginliği ile yöneticinin okul liderliği davranışı ($r=,67$, $p<,01$),

destek alt boyutu ($r=,67, p<,01$), işbirliği alt boyutu ($r=,62, p<,01$), açıklık alt boyutu ($r=,60, p<,01$) arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Psikolojik iklim algısındaki değişimin % 54,7'si ($r^2=,547$), destekleyici okul yönetimi algısındaki değişimin % 50,4'ü ($r^2=,504$), algılanan örgütsel katkı ve onaylanma düzeyindeki değişimin % 34,8'i ($r^2=,348$), okulda kendini ifade edebilme düzeyindeki değişimin % 14,4'ü ($r^2=,144$), rol belirginliği düzeyindeki değişimin % 44,8'i ($r^2=,448$) okul liderliği davranışları ile açıklanabilir. Burada, “yöneticilerin okul liderliği davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı arasında pozitif yönde manidar bir ilişki vardır” H_3 doğrulanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algıları ve görev yaptıkları kurumlardaki yöneticilerin okul liderliği davranışları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bu iki olgu arasındaki ilişki ele alınmıştır. Okul liderliği davranışlarının, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algıları üzerindeki rolü ortaya konulmuştur. Tartışma, sonuç ve öneriler elde edilen bulgular ışığında araştırma soruları ve hipotezlerine uygun olarak verilmiştir.

Araştırma sonuçları daha önce yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında; Doğan (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının yaşa göre farklılık gösterdiği bulgusunun, elde ettiğimiz okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeyinin, yaşa göre farklılaşmadığı araştırma bulgumuzla paralellik göstermediği görülmektedir. Fakat bu farklılığın aynı zamanda farklı branşlarda olan öğretmenler arasında da olduğunun görülmesi, belirli bir branşa özgü daha sağlıklı sonuçlar elde etmemiz açısından önemlidir.

Çalışmamızda elde ettiğimiz, okulda kendini ifade edebilme alt boyutundaki düzeyde evlilerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu bulgusu, alan yazında yapılan pek çok çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Oyur, Mercan, Şaylan ve Buran (2012), “iş ortamında duyguları ifade etme ve iletişim becerileri” üzerine yaptıkları araştırmada, evlilerin ve bekârların farklı duygusal ve zihinsel iletişim becerilerine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda kendini ifade edebilme psikolojik iklim algı düzeyindeki farklılık, bireylerin medeni durumları sebebiyle sahip oldukları farklı iletişim becerilerinden kaynaklanabilmektedir. Göcen ve Kaya (2014, s. 92) tarafından okul iklimi algısı üzerine yapılan araştırmada, “evlilerin bekârlara göre daha yüksek ve olumlu okul iklimi algısına sahip olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak evli olmanın getirdiği yoğunluk nedeniyle okul ikliminden beklentilerin azalması ve azalan beklenti ile artan olumlu algı durumu ifade edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle evli olmanın bireyin, kişiler arası ilişkiler noktasındaki becerilerini arttırdığı, problem durumlarıyla başa çıkma becerisi

kazandırdığı ve kendisini ifade edebilme, duygularını açıkça ortaya koyabilmesine olanak tanıdığı söylenebilir.

Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin daha yüksek algılanan örgütsel katkı ve onaylanma, rol belirginliği psikolojik iklim algı düzeyine sahip olduğu bulgumuz; kurumların birbirinden ayrılan çeşitli özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bağımsız anaokullarının, ilköğretim okullarına göre, okul öncesi öğretmenleri için, amaç ve hedefler noktasında daha belirgin çizgilerinin olması, beklentilerin açık bir şekilde ifade edilebileceği bir yapıda olması ve belirlenen performans normlarının net olması, bu sonucun oluşmasında etkili olan unsurlardan bazıları olarak görülebilir. Böyle ortamlarda öğretmenlerin göstermiş oldukları çaba ve gayretler daha belirgin bir şekilde görülmekte ve takdirle karşılanmaktadır. Ayrıca, ilköğretim okullarında okul öncesi öğretmenleri kurumun sadece bir parçası iken, bağımsız anaokulunda ise bizzat ana ögesidir. İlköğretim okulunda görev yapan bir okul öncesi öğretmenin, kendisini bizzat kurumun kilit ögesi olarak tanımlaması, göstermiş olduğu çabanın bütün kurum tarafından fark edilmesi ve bu durumun kurum için bir fark oluşturması durumu bağımsız anaokullarına göre daha beklenmedik bir durumdur. Böylesi okullarda örgütsel katkı ve onaylanma algısında farklılığın oluşması olağan bir durum olarak karşımıza çıkar. Ayrıca, bağımsız anaokulunda öğretmen sayısının azlığı, okul öncesi öğretmeni sayısının çokluğu bireyin rol belirginliğinin oluşmasında da ayrıca etkili olan unsurlardan biri olarak görülebilir. Çek (2011) tarafından yapılan araştırmada; bağımsız anaokulu bünyesindeki okul öncesi öğretmenlerinin, ilköğretim okulu bünyesindeki okul öncesi öğretmenlerine göre kendi iş doyumlarına ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biswas ve Varma'nın (2007) başlangıçta psikolojik iklim algısı ile eşdeğer anlamda kullanıldığını ifade ettiği iş doyum kavramının kurum türüne göre karşılaştırıldığı bu araştırma sonucu, araştırmamızda elde ettiğimiz bulguyu destekler mahiyettedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeyinin, görev yaptıkları okuldaki yöneticinin cinsiyetine göre farklılaşmadığı araştırma bulgumuz, Kaya (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada, kadın yöneticinin bulunduğu ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ile erkek yöneticinin bulunduğu ilköğretim okulunda görev yapan

öğretmenlerin, yöneticilerin okul iklimini oluşturmaya yönelik davranışlarını her iki cinsiyet için de orta düzeyde algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı ile okulda çalışan toplam öğretmen sayısı arasında ilişki bulunmayışı bulgumuz, ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kurum yapısından ayrı bir yerde konumlandırılması durumundan kaynaklanıyor olabilir. Çoğu zaman anasınıfları, okul içerisinde özerk bir yapı şeklinde faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Çalışmamız sırasında, ölçeklerin uygulandığı çoğu okul öncesi öğretmenin, okulda çalışan toplam öğretmen sayısına ilişkin net bir bilgiye dahi sahip olmaması durumu, algılarında bu durumun çok da önemli bir yer teşkil etmediğinin bir işareti olarak görülebilir. Bağımsız anaokullarında ise, kurumda görev yapan toplam öğretmen sayısı, okul öncesi öğretmeni sayısı ile eş değer olduğu için ve az çalışana sahip olan kurumlar olarak yapılandığı için, öğretmen sayısı açısından bağımsız anaokulları arasında farklılık olarak görülebilecek bir sayının mevcut olmaması, öğretmen sayısı ile psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkiyi incelemeye olanak tanımamaktadır.

Yapılan araştırmalar, eğitim öğretim faaliyetlerinde, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle beraber fikirlerini tartışabileceği ve işleyiş açısından ortak kararlar alabilecekleri bir okul ortamının varlığının, bireysel hareket etmekten çok daha fazla yarar sağlayacağını öne sürmektedir (Çepni ve Küçük, 2003). Park (2004) tarafından Amerika'da yapılan araştırmada da takım çalışmalarının bağlılık duygusunu güçlendirdiği ve faaliyetlerin niteliğini güçlendirdiği ifade edilmiştir. Riordan (1996) tarafından öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmasının, bireysel destek sağlama yararının ötesinde pedagojik ve mesleki gelişim noktasında da yarar sağladığı belirtilmiştir. Küçük, Ayvacı ve Altıntaş'a (2004) göre, ortak akıl ve katılımcı çaba eğitimde verimliliğin ön koşullarından biri olarak görülebilir. Alan yazında vurgusunun yapıldığı, işbirliği, yardımlaşma, fikir alışverişi gibi faaliyetleri gerçekleştirebilmek için elbette ki aynı branşta bulunan öğretmenlerin varlığı ön koşuldur. Nitekim, benzer alan bilgisine sahip ve aynı amaçları gerçekleştirmek için bir arada bulunan öğretmenlerin birbirlerine katacakları pek çok şey bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeyi ile okulda çalışan okul öncesi öğretmeni sayısı arasında rol belirginliği alt boyutunda ilişkinin tespit edildiği araştırma bulgumuz, aynı branştaki meslektaşların birbirleriyle mesleki bilgi ve

tecrübelerini paylaşma durumu ve örnek rol model alınabilecek bireylerin varlığının, belirsizliklere mahal vermemesi durumlarından kaynaklanıyor olabilir.

Göcen ve Kaya (2014) tarafından yapılan araştırmada, mesleki kıdemin okul iklimi ile ilişkili olduğu, artan kıdemin okul iklimi algısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Teltik (2009), okul öncesi öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmada, iş doyumunun kıdeme göre değişkenlik gösterdiği sonuçları araştırma bulgumuzla tutarlılık göstermektedir. Buna karşın, Memduhoğlu ve Şeker (2011) tarafından ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler üzerine yapılan araştırmada ise mesleki kıdemin örgütsel iklim algısı üzerinde etkili olmadığı sonucu elde ettiğimiz bulguyla paralellik göstermemektedir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin okulda göstermesi gereken çaba ve sorumluluklar hakkında, okul içi performans normlarını tanıma açısından bazı belirsizliklere sahip olduğu bir gerçektir. Meslekte geçen süre ile beraber, bireyler çevrelerini gözlemlemekte, okul normlarıyla tutarlı kendi değer sistemlerini oluşturmakta ve sorumluluklarını yerine getirmek için nasıl bir çaba harcaması gerektiği noktasında zihinde var olan belirsiz şemaları tekrardan şekillendirmektedir. Dolayısıyla artan mesleki kıdem, zihnin netlik kazanma durumu açısından son derece önemli bir durumdur. Öğretmenler bu şekilde kendi rollerini daha belirgin bir surette gösterebilirler. Psikolojik iklim algısı rol belirginliği alt boyutundaki düzeyin mesleki kıdem ile ilişkili oluşu ve artan kıdemin bu belirginliği olumlu yönde etkilediği bulgumuz bu sebeplerden kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi öğretmenin psikolojik iklim algı düzeyi ile okul yöneticisinin kıdemi arasında; özellikle destekleyici okul yönetimi ve algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutları ile ilişkinin tespit edildiği araştırma bulgumuz, yöneticilik alanında mesleki kıdemin önemini gözler önüne sermektedir. Ölçek maddelerinden yola çıkarak, artan mesleki kıdemin, öğretmenlerde hangi durumlar açısından olumlu algı oluşturduğu noktasında çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Mesleğe yeni başlayan bir yöneticinin, yeni araba kullanmayı öğrenen bir şöförün, sürüş sürecini adım adım düşünerek takip etmesi gibi daha sistematik; yolda karşılaştığı her türlü unsuru tehlike olarak görmesi gibi daha gergin ve katı bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir. Fakat geçen zaman ile beraber, edinilen deneyim ile yöneticiler, artık işleyiş ve prosedürler noktasında uzmanlaşıyor ve bu alana çok fazla enerji ve emek

harcamadan işlerini ustalıkla yürütebilir. Problem durumlarını daha beklenildik ve olağan bir durum olarak karşılarlar. Uzmanlaşarak zihin esnekliği edinen yöneticiler, bu durumu çalışanlarına karşı da yansıtarak, yeni ve farklı fikirlerin, özgün çalışma stillerinin açığa çıkmasına olanak tanırırlar. Girişimlerinin desteklendiği öğretmenler, bu şekilde kendilerini kurumun bir parçası olarak kendilerini daha değerli ve yapmış oldukları işin daha anlamlı olduğunu hissederek, olumlu psikolojik iklim algısına sahip olabilirler.

İlgili alan yazın incelendiğinde; Çek (2011), bağımsız anaokulu bünyesindeki okul öncesi öğretmenlerinin, ilköğretim okulu bünyesindeki okul öncesi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Işıkoğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırma sonucunda ilköğretim okullarının bünyesinde açılan anasınıflarının işlevsel ve yapısal boyutlardaki kalite puanlarının bağımsız anaokullarına ve özel okullara göre düşük olduğu görülmüştür. Yönetim açısından farklılıkların bu farklılık üzerinde etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Yönetim açısından bağımsız olarak yönetim ile ilköğretim müdürlerine bağlı yönetimin kurumun işleyişine etkileri bulunmakla birlikte, ilköğretim okulu müdürleri arasından alan bilgisine sahip uzman yönetici eksikliği, ilköğretim okulu kurumlarının planlamalarında anasınıflarının özel olarak planlanmaması, özel bütçenin ayrılmayışı, malzeme ve donanım eksikliği vb. konular ilköğretim bünyesindeki anasınıflarının kalite puanlamaları açısından eksikliklere neden olabilmektedir. Bu araştırmalar, araştırmamızın bağımsız anaokulundaki yöneticilerin okul liderliği davranışlarının daha olumlu algılandığı bulgumuzu desteklemekle birlikte alan yazında araştırma bulgumuzdan farklılaşan araştırmalar da mevcuttur. Karaevli'nin (2013) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenleri bağımsız anaokulu öğretmenlerine göre yöneticilerini daha hoşgörülü ve daha pozitif olarak tanımladıkları görülmüştür. İlköğretim kurumlarında pek çok yaş grubu öğrencileri aynı zaman diliminde eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Yaş itibarıyla diğer ilköğretim öğrencilerinden daha küçük olan okul öncesi öğrencilerinin güvenliğinin sağlanması amacıyla sınıflarının kurum içerisinde diğer alanlara daha uzak, erişilebilirliğin daha zor olduğu bir alanda konumlandırılması, öğrenciler için istenen amaçları sağlamakla birlikte beraberinde öğretmenin de idareye daha uzak bulunmasına neden olmaktadır. Ayrıca, müdürler

de kurum içerisindeki ilgisini çoğunlukla üst kademeye sarf etmelerinden dolayı, okul öncesi öğretmenlerinden büyük beklentilerde bulunmamaktadır. Bu durum müdürlerin daha anlayışlı, hoşgörülü, pozitif olarak algılanmasının sebeplerinden bazıları olabilmektedir. İlköğretim okulu müdürleri, akademik anlamda okul öncesi öğrencilerinden beklenti içerisinde olmadığı için okul öncesi öğretmenlerine karşı daha nazik ve esnek davranabilmektedir. Oysa, bağımsız anaokullarında öğretmenlerin yöneticilerine bakış açısı bu kadar olumlu da olmayabilir. Denetimin sıklığı, velilerin beklentilerin daha fazla oluşu, eş anaokulları arasında rekabet ortamının oluşu yöneticilerin öğretmenlere karşı beklentilerini arttırmakta ve zaman zaman tutumların sertleşmesine neden olabilmektedir. Okul liderliği davranışlarının kurum türüne göre farklılaştığını ileri sürerek araştırma bulgumuzla tutarlılık gösteren veya farklılaşmadığını öne sürerek tutarlılık göstermeyen çeşitli araştırmalarla beraber bu noktada alan yazında kesin bir yargıya varmayan ve durumu davranış eksenli ele alan araştırmalar da mevcuttur. Büte ve Balcı'nın (2010) yapmış olduğu araştırmada bağımsız anaokullarında okul içi iletişim noktasında olumlu bir iklim olduğu ve kurum müdürünün diğer bağımsız anaokulu yöneticileriyle de sürekli iletişim halinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul içi iletişiminin olumlu yönde seyretmesi çalışanların kararlara katılımını sağlamakla beraber programın etkili bir şekilde uygulanmasını da kolaylaştırmaktadır. Buna karşı bağımsız anaokulu sayısının az oluşu sebebiyle aşırı talep gösterilmesi fakat yeterli yardımcı elemanların istihdamında sorunlar yaşanması, hizmet içi eğitim yetersizlikleri ve denetimin okul öncesi alanında uzman eğitimciler tarafından yapılmaması gibi sorunlarla da karşılaşmaktadır. Yapılan bu araştırmayla kurum yapısının yönetim anlamındaki süreçleri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebildiği çıkarımı yapılabilir. İlköğretim okul yöneticilerinin bulunduğu kurum içerisinde okul öncesi dışında sorumlu olduğu eğitim kademelerinin varlığıyla, sorumlu olunan alanın genişlemesi ilgide kısmen azalma ve görev ve sorumlulukları yerine getirmede bazı aksaklıklara neden olabilmektedir. Bağımsız anaokullarında ise yöneticinin asli ve birinci görevi sadece okul öncesi eğitim olduğu için görev ve sorumlulukları yerine getirme durumlarında ciddi sıkıntılar yaşanmamakta, yönetim süreci daha sağlıklı işlemektedir. Fakat kurum yöneticisiyle çalışanların aktif bir

iletişim halinde bulunması beklentileri arttırmakta zaman zaman yönetim süreçlerini aksatabilmektedir.

Okul liderliği ve cinsiyet ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarla ilgili alan yazın incelendiğinde büyük çoğunlukla liderlik davranışlarının cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği ve liderlik ile cinsiyet arasında ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Izgar (2000) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri çeşitli faktörler açısından ele alınmıştır. Kadın yöneticilerin, iş yaşamı dışında toplumsal kültürün getirmiş olduğu pek çok sorumluluklara sahip olmasının, enerjisini bütünüyle okul yönetimi üzerine yoğunlaştırmasının önünde engel olmakta, yönetim süreçlerine yeteri kadar vakit ayıramamalarının sebebi olabilmektedir. Tükenmişlik düzeyi erkek yöneticilere göre, daha yüksek olan kadın yöneticilerin yönetim faaliyetlerinde göstermiş oldukları davranışlar da farklılaşmaktadır. Ensari (1991), yapmış olduğu araştırmada kadın yöneticiler ile erkeklerin farklı özellikleri merkeze alarak kişiliklerini oluşturduklarını, kadın yöneticilerin işbirliği, erkek yöneticilerin ise rekabetçiliği esas aldıkları belirtilmiştir. Kadın ve erkek olarak farklı karakteristik özelliklere sahip olmanın, farklı yönetim stilleri benimsenmesi beraberinde getirmesi muhtemel bir durumdur. Çelikten ve Yeni'nin (2004) yapmış olduğu araştırma sonucunda kadın ve erkeklerin yöneticilik ve liderlik davranışlarının birbirinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilik ve liderlik davranışlarında erkek ve kadın arasında farklılaşma durumu sadece Türkiye'de gözlemlenen bir durum değildir. Arıkan ve Yıldırım (1993) tarafından yapılan "Amerikan Toplumunda Kadınların Yönetim Kadrolarında Yer Alma Koşulları" adlı makalede toplumsal cinsiyet algısının iş yaşamındaki çalışma şartları ile ilişki içerside olduğu ifade edilmiştir. Morsink (1970) tarafından Amerika'da yapılan çalışmada, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere kıyasen daha bağımsız davranışlar sergilediği, kadın yöneticilerin ise erkek yöneticilere kıyasen daha güçlü ikna kabiliyetine, çatışma çözme becerilerine ve çalışanları ile daha sıcak ilişkilere sahip olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada, kadın ve erkek yöneticilerin yönetim becerilerinde birinin ötekine üstünlüğünden ziyade, cinsiyetin bireyde öne çıkardığı karakteristik özellikler üzerine dikkatler çekilmiştir. Yine benzer şekilde Coleman (1996) tarafından İngiltere'de yapılan kadın başöğretmenlerinin yönetim tarzı adlı çalışmasında da bu farklılıklar üzerinde durulmuştur. Kadın yöneticilerin erkek

yöneticilere göre daha az resmi oldukları, kurum içerisinde personel, veli ve öğrenci ile iletişim ve işbirliğine ağırlık verdiği ve işleyiş içerisinde daha çok esnekliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Can (2008) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, yöneticilikte cinsiyet faktörünün önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, Özcan (2008), yapmış olduğu araştırma da ise cinsiyetin, eğitim yöneticisinin görevine ortalama etki büyüklüğünün olmadığını ifade etmiştir. Alan yazında, cinsiyet ile yönetim arasında ilişkinin tespit edilmediği araştırmaların daha baskın olduğu görülmekte fakat araştırmamızın bulgusu ise bu ilişkiyi göstermemektedir. Günümüz toplumunda kadın ve erkeklerin iş alanındaki yeterlilik ve becerilerine ilişkin, toplumsal cinsiyet algısında farklılaşmaların olması, araştırma sonucumuzun farklılığın sebeplerinden biri olabilir. Ayrıca, toplum içerisinde her ne kadar yöneticilik erkeklere özgü bir meslek olarak algılansa bile (Çelikten, 2004), eğitim alanındaki yöneticilik, eğitim faaliyetleri içerisinde ise, toplum tarafından en fazla kadın mesleği olarak algılanan okul öncesi eğitim alanındaki yöneticilik de bu algıyı yıkabilmektedir. Kadın yöneticilere ilişkin bu alanda yükselen olumlu algının, erkek yöneticiler için var olan algıyı dengeleme durumu, çalışma sonucumuzun farklılığının bir diğer sebebi olarak görülebilir. Bu durum, eğitim yönetimi alanındaki araştırmaların, kurumların ötesine geçerek, daha spesifik olarak branş bazlı yönetim araştırmalarına yönelmesi gerekliliğinin göstergesi olarak görülebilir.

Okul liderliği davranışlarının tüm alt boyutlarıyla beraber yöneticinin kıdemi ile ilişkisinin doğrulandığı araştırma bulgumuzla ilgili alan yazın incelendiğinde, hipotezimizi destekler nitelikte pek çok çalışma görmekteyiz. Balyer ve Gündüz (2010, s. 36) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdem unsurunun yönetim içerisinde “bireysel tutum ve davranışlar” ile sahip oldukları “örgütsel değer ve normlara” ilişkin algılarında farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012) tarafından okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin yapılan çalışmada, yöneticilerin kendi yeterliliklerini kıdemleriyle doğru orantılı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Artan kıdem, yönetim noktasında yeterlilik algısını olumlu yönde etkilemiştir. Araştırma sonucumuzla tutarlılık gösteren bu bulgulara karşın, Uysal (2001) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik

üzerine görüşleri yönetici olarak görev yaptıkları süreye göre farklılaşmadığı görülmüştür. Babaoğlan (2010, s. 122) tarafından yapılan araştırmada, Goleman tarafından “bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisini işaret eden” bir kavram olarak tarif edilen ve okul liderliği açısından son derece önemli kabul edilen yöneticilerin duygusal zekâsının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cerit (2008) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin mesleki kıdemlerinin ile müdür algıları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Olarak Görevlendirme Yönetmeliği’nde (2018) “bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak” niteliğinin yönetici olarak görevlendirilmenin şartlarından biri olarak kabul edildiğini görmekteyiz. Ayrıca değerlendirme kriterleri içerisinde yer alan “liyakat” ölçütü, öğretmenlik mesleğindeki deneyimi ve başarısı açısından ele alınmaktadır. Araştırma hipotezimizde, öğretmenlik deneyimi ile okul liderliği davranışları arasında bir ilişkinin varlığının reddedilmesi, bir önceki hipotezimizde ise okul liderliği ile yönetici olarak görev yapılan yıl sayısı arasında ilişkinin varlığının doğrulanması aslında bizlere yeni bir yönetici atama modeli oluşturulması gerekliliğini gösterir. Öğretmenlik ve yöneticilik her ne kadar eğitim çizgisinin üzerinde ortak bir noktada bulunsa bile, süreç içerisinde işleyişin gerektirdiği nitelikler açısından birbirinden oldukça farklı meslek alanlarıdır. Milli Eğitim Şurası’nda (1993), yöneticiliğin bir meslek olarak görülmesi gerekliliği gündeme getirilmesine rağmen aradan geçen 26 yıllık süreye rağmen, süreç içerisinde ana şalter niteliğinde sayılabilecek yöneticiler için lisanüstü ve hizmet içi eğitimleri için ayrı bir uzmanlık kazandırma sistemlerimizin başka bir eğitim faaliyetimizin olmayışı büyük bir eksiklik. Ayrıca, kısa vadede, MEB Yönetmeliği’nde (2018) ifade edilen “anaokullarının müdür yardımcılarında en az biri Okul Öncesi alan öğretmenleri arasından; ilkokulların müdür yardımcılarında en az biri Sınıf Öğretmenliği alan öğretmenleri arasından...” görevlendirilme gerekliliği ihtiyaç halinde esneyebilecek bir yapı olarak değil bir zorunluluk olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Araştırma hipotezimizde, yöneticinin öğretmenlik deneyimi ile okul liderliği arasındaki ilişkinin reddedilme nedenlerinden biri de bu uygulamanın gerçekleştirilmiyor oluşu olabilir. Yöneticilik ve öğretmenliğin bile farklı meslek

alanı ve farklı uzmanlık gerekliliklerine sahip olmasının gerekliliğinin vurgusundan öte, öğretmenlik alanında da alan dışı yönetici atamaları gerçekleştirilmesi arada var olan ortak paydayı da ne yazık ki ortadan kaldırmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen uygulamaların ise yöneticilerin, Şahin (2009, s. 132) tarafından, meslek ölçütü olarak görülen kriterlerden “kuramsal bir bilgi temeline sahip olma ve kullanma, uzun bir akademik eğitim ve diploma, uzmanlaşma” kriterlerinde eksikliklere sahip olmasına neden olabilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısı ile yöneticilerin okul liderliği davranışları arasında tüm alt boyutlar açısından ilişkinin varlığının saptandığı bu hipotezimizi, alan yazında paralellik gösteren pek çok araştırma ile desteklemek mümkündür. Schulte, Ostroff ve Kinicki'nin (2006, s. 667) okul yöneticilerinin liderlik rolleriyle örgütsel iklim ve psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkinin önemine dikkatleri çekmek için liderler için “iklim mühendisleri” kavramını kullandıkları görülmektedir. Örgütsel iklimi ve verimliliği belirlemede liderlik temel bir unsur olarak kabul edilmekle birlikte, örgütsel iklimin de liderlik etkinliğinde güçlü bir belirleyiciliği vardır. Dolayısıyla liderlik ve iklim kavramlarını, bir okulun ana çekirdeği olarak görmek mümkündür. Her ikisinin karşılıklı etkileşimi ile de etkili okul kriteri olarak sayılabilecek pek çok olumlu faktör de açığa çıkabilmektedir (Griffith, 1999). Derinbay'a (2011) göre, algılanan örgütsel desteğin kuramsal temellerini oluşturan lider üye etkileşimi kuramı, lider ile çalışanlar arasındaki ilişki ve etkileşime odaklanmakta ve bu ilişki ve etkileşimin niteliği karşılıklı olarak yapıcı iş ilişkilerine katkıda bulunmaktadır. Ergeneli (1995) tarafından yapılan çalışmada, lider davranışının doğrudan doğruya bir örgütsel etkililik kriteri olarak görülmesi önerilmektedir. Liderin kurum içerisinde, belirsizliklere mahal vermeyen, bireylerin örgüt içindeki fonksiyonunun ve öneminin farkına varmasını sağlayıcı tutumunun, bireylerin iş çevrelerine ilişkin algılarında son derece önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, inşa ettiği olumlu algının beraberinde çalışanları yabancılaştırma durumundan uzaklaştıracağı ve iş tatmini duygusunun oluşmasına olanak tanıyacağı belirtilmiştir. Bozdoğan ve Sağnak (2011) tarafından öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulundaki yöneticilerin liderlik davranışlarının incelendiği çalışmada, okul yöneticilerinin takdir etme, katılımı sağlama, bireye değer verme davranışlarını kapsayan demokratik liderlik özellikleri

göstermesinin “bir okulda mevcut olan atmosfer olarak tanımlan” öğrenme iklimini olumlu yönde etkileyeceği tespit edilmiştir. Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin, öğretmenlere değer vermesi ve önemli olduklarını hissettirmesi, yapıcı geri bildirimlerde bulunması gibi yapıcı destek içeren davranışlarda bulunmasının, öğretmenlerin göstermiş oldukları davranışları olumlu yönde etkileyeceği ve sadece var olan sorumluluklarını yerine getirmesinin ötesinde okul için çaba harcamalarına olanak tanıyacağı ifade edilmiştir. Memduhoğlu ve Şeker (2011), okul liderlerinin yenilikleri takip eden ve öğretmenleri yeni bakış açılarına yönlendiren davranışlar içerisinde olmasının, çalışanların kendilerini daha mutlu ve güvenli bir okul atmosferinde hissetmelerine olanak tanıdığını ifade etmiştir. Ayık ve Şayir (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, bilhassa öğretimsel liderlik kapsamında, okul liderlerinin eğitim sürecini ve programlarını etkili bir şekilde yönetme becerilerine sahip olması, okul iklimi içerisindeki destekleyici müdür davranışları algısının oluşmasına olanak tanıyacağı belirtilmiştir. Göcen ve Kaya (2014) tarafından yapılan araştırmada, yönetici davranışlarıyla okul iklimi algısının yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Pepper ve Thomas (2000) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticisinin liderlik rollerini gerçekleştirmesinin okul iklimi üzerinde derin bir etkiye sahip olduğuna vurgu yapılmıştır. Okul yöneticileri, okulun ileriye doğru ilerlemesine olanak tanıma, ilişkileri geliştirme ve besleme, çalışanlar arasında bir duygusunu oluşturma ve bireylerin kendilerini saygın hissettikleri bir ortamda görev yapmalarına olanak tanıma gibi okul liderliği davranışlarıyla, okul ikliminin olumluya doğru yönelmesini sağlamaktadırlar. Grayson ve Alvarez’ın (2008) Amerika’da yöneticilerin okul iklimi uygulamaları ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, öğretmenlerin stres seviyelerinin kurumun psikolojik ikliminin oluşumunda rol oynadığı belirtilmiştir.

Okul liderliği ile psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkinin ortaya çıkardığı bu olumlu çıktılar göz önüne alındığında, bu ilişkiyi koruyacak, besleyecek ve güçlendirecek uygulamalarda bulunmanın önemi açıkça görülmektedir. Bu olumlu çıktıyı sonuç alabilmek için ise okul liderliği rolünün her branş grubu öğretmenine karşı farklı kostümlere bürünmesi gerekliliği ve öğretmenlerin psikolojik iklim

algısını etkileyen diğer unsurların neler olduğu noktasında belirlemelerde ve buna göre planlamalarda bulunmanın ehemmiyeti unutulmamalıdır.

Araştırmada elde edilen bütün bu bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara şu öneriler geliştirilebilir:

- **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarıyla ilişkili olarak uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınma planları ve ülkeyi bu alt yapıya hazırlamak için gerekliliklerin tartışıldığı bir ortamda, gerek okul öncesi eğitim çağında olan çocukların gelişim özellikleri gerekse de bu dönem çocuğunun ihtiyacı olan eğitim faaliyetlerinin içeriği bakımından farklı niteliklere sahip olması, bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre psikolojik iklim algı düzeyinin yüksek olması ve okul liderleri davranışlarını daha olumlu algılamaları dikkate alınarak, diğer eğitim kademelerinden ayrı, bağımsız anaokulları kurumlarının yaygınlaştırılmasına ağırlık verilmelidir.
2. Okul liderliği davranışlarının yöneticinin kıdemi ile olan ilişkisinin doğrulanması ve öğretmenlik deneyimi ile olan ilişkisinin reddedildiği araştırma bulgumuzdan yola çıkarak, mevcut durumda kıdeme ve öğretmenlik deneyimine dayanan yönetici atama kriterlerinde değişikliğe gidilmesi yararlı olacaktır.
3. Kurum türlerindeki farklılığın okul liderliği davranışlarının farklı algılanmalarla sonuçlanması bulgumuz, her eğitim kademesinin farklı özelliklere sahip olduğu ve bu durumun kurum içerisinde de liderden beklentilerde farklılıklara sebep olabileceği çıkarımı yapmamıza olanak tanımaktadır. Bu durumdan hareketle, mevcut durumda, her eğitim kademesinin niteliklerine ve yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile verilmesi, fakat uzun vadede bu uygulamalardan tamamen uzaklaşarak, her kademeye alan bilgisine sahip ayrı yönetici atamalarının gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.
4. Yönetici tarifi ve tasnifinde, sadece iş, işleyiş ve prosedürler üzerinde durulmamalı, günümüz dünyasında artık okul yönetimden beklenen niteliklerin bunların çok daha ötesine geçtiği, okul liderliği davranış rollerinin ehemmiyet kazandığı unutulmamalıdır.

- **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecek araştırmalar için öneriler şöyledir:

1. Psikolojik iklim algısına ve özellikle eğitim alanında bu konuya ilişkin Türkiye’de yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu noktada yapılan araştırmaların çeşitliliği artırılabilir.
2. Psikolojik iklim algısının incelenmesi; öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteye göre farklılaşması, mesleğe ilişkin göreve başlamadan önce sahip oldukları tutumlarına göre karşılaştırılması veya önceki algının sonraki algı üzerindeki etkilerine göre incelenmesi, öğretmen branşlarına göre algı farklılıkları, görev yapılan coğrafi bölgeye göre algı karşılaştırmaları gibi çok çeşitli değişkenler üzerinde yapılan araştırmalarla zenginleştirilebilir.
3. Okul liderliği kavramının, genel geçer liderlik tanımlamalarının ötesine geçebilmesi için; okul öncesi lideri, ilkokul lideri, ortaokul lideri gibi her kademeye özgü liderlik özelliklerinin belirlendiği ve betimlendiği çeşitli araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abacıoğlu, M. (2005). *Okul m¼d¼rlerinin çatışma y¼netimi stilleri ile okul k¼lt¼r¼ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış y¼ksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ¼lçeęinin (ğrenci formu) T¼rkçe dilsel eşdeğerlik g¼venirlik ve geçerlik alışması*. (Yayımlanmamış y¼ksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Acet, . (2006). *İlköğretim okullarında ¼rg¼t iklimi ile karara katılma s¼reci arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eyl¼l niversitesi, İzmir.

Ada, ř., K¼¼kali, R., Akan, D., & Dal, M. (2014). Okul ¼ncesi eğitim kurumlarında y¼netim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (12), 32-50. <http://acikerisim.igdir.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karase, T. (2012). Okul y¼neticilerinin yeterliklerine ilişkin okul y¼neticilerinin ve ¼ęretmenlerin gr¼řleri (K¼tahya ili) [Opinions of school administrators and teachers about proficiency of school administrators (in K¼tahya)]. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 160-175.

Akbaba, A., & Erdoğan, H. (2014). Okul y¼neticileri ve ¼ęretmen gr¼řlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.

Akgeyik, T., Delen, M. G., şelale, U., & Omay, O., (2009). İşyerinde psikolojik taciz olgusu: Niteliği, yaygınlığı ve m¼cadele stratejisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (56), 91-150.

Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 235-249. <http://manas.edu.kg> adresinden edinilmiştir.

Aksoy, S., & Erdil, O. (2018). Devlet okullarında kurum içi politika algılamaları ve güven duyguları kurumla özdeşleşmeyi inşa eder mi? [Do in-house policy perceptions of teachers working at state schools affect their identification with the institution?]. *Research Journal of Business and Management*, 5(2), 150-169. doi: 10.17261/Pressacademia.2018.834

Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.

Aktaş, M., & Sargut, A. S. (2011). İzleyicilerin kültürel değerlerine göre liderliğe duyulan gereksinim nasıl farklılaşır?: Kuramsal bir çerçeve. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(4), 145-163. <https://www.researchgate.net> adresinden edinilmiştir.

Amenumey, E. K., & Lockwood, A. (2008). Psychological climate and psychological empowerment: an exploration in a luxury UK hotel group. *Tourism and Hospitality Research*, 8(4), 265-281. Advance online publication. doi: <https://doi.org/10.1057%2Fthr.2008.34>

Anderson, L. W., & Pigford, A. B. (1987). Removing administrative impediments to instructional improvement efforts. *Theory Into Practice*, 26(1), 67-71. doi: 10.1080/00405848709543251

Argon, T., & Limon, İ. (2017). Psikolojik iklim ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2888-2901. doi: 10.14687/jhs.v14i3.4614

Arguez, A., & Vose, R. S. (2011). The definition of the standard WMO climate normal: The key to deriving alternative climate normals. *American Meteorological Society*, 92(6), 699-704. doi: 10.1175/2010BAMS2955.1

Arıkan, G., & Yıldırım, Ş. (1993). Amerikan toplumu'nda kadınların yönetim kadrolarında yer alma koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 45-53.

Arslan, H., & Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin incelenmesi [Examining the leadership orientations of pre-service teachers]. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-60.

Arslaner, H., & Karaca, Y. (2015). Türkiye kamu yönetiminde yönetim algısı: Aydın ili vergi dairelerinde bir uygulama. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(4), 128-151. doi: 10.30803/adusobed.354593

Arvey, R. D., Zhang, Z., Avolio, B. J. & Krueger, R. F. (2007), Developmental and genetic determinants of leadership role occupancy among women. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 693-706. doi: 10.1037/0021-9010.92.3.693

Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P., M., & Peterson, M. F. (2000). *Handbook of organizational culture and climate*. London: Sage.

Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 255-279. doi: 10.14527/kuey.2014.011

Aydın, M. (2013). *Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ve eğitime yansımaları*. www.tavsiyedyorum.com adresinden edinilmiştir.

Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279. doi: 10.17755/esosder.39460

Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.

Bakan, İ. (2008). “Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 13-40.

Bakan, İ., & Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: Likert'in yönetim sistemleri yaklaşımına dayalı bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, (31), 151-176.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları” na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.

Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 1119-1127. <http://marmara.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Balcı, A. (2016). *Açıklamalı eğitim yönetimi ve terimler sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A.(1988). Etkili okul, *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30. <http://ted.org.tr> adresinden edinilmiştir.

Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)*, 13(2), 75-93. <http://kefad.ahievran.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 181-214.

Balyer, A., & Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 25-43. <http://marmara.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Barkhi, R., & Kao, Y. C. (2011). Psychological climate and decision-making performance in a GDSS context. *Information & Management*, 48(4-5), 125-134. doi: 10.1016/j.im.2011.02.003

Basım, H. N., Şeşen, H., & Korkmazıyrek, H. (2007). A Turkish translation, validity and reliability study of the dimensions of the learning organization questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 368-374. <https://www.researchgate.net> adresinden edinilmiştir.

Basım, N., Şeşen, H., Meydan, C. H., & Yönetim, S. Y. B. B. S. (2009). Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 27-44.

Basım, H. N., Şeşen, H., Sözen, C., & Hazır, K. (2009). Çalışanların öğrenen örgüt algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 55-66. <http://selcuk.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Beycioğlu, K., Niyazi, Ö., Uğurlu, C. T. & Köybaşı, F. (2018). Okul liderliği ölçeği (OLÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 21-42.

Birasnav, M. (2014). Knowledge management and organizational performance in the service industry: The role of transformational leadership beyond the effects of transactional leadership. *Journal of Business Research*, 67(8), 1622-1629. doi: 10.1016/j.jbusres.2013.09.006

Biswas, S. (2010). Relationship between psychological climate and turnover intentions and its impact on organisational effectiveness: A study in Indian organisations. *IIMB Management Review*, 22(3), 102-110. doi: 10.1016/j.iimb.2010.04.013

Biswas, S. (2011). Psychological climate and affective commitment as antecedents of salespersons' job involvement. *Management Insight*, 7(2), 1-8. <https://www.researchgate.net> adresinden edinilmiştir.

Biswas, S., & Varma, A. (2007). Psychological climate and individual performance in India: test of a mediated model. *Employee Relations*, 29(6), 664-676. doi: 10.1108/01425450710826131

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1968). The managerial grid; key orientations for achieving production through people. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 84-92. doi: 10.2307/2391879

Bozdoğan, K., & Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145. <http://ibu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358-368. doi:10.1037/0021-9010.81.4.358

Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 1-17.

Bucak, E. B. (2005). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: "Örgüt çevresi ve etkililiği". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 49-60.

Burke, M. I., Borucki, C. C., & Hurley, A. E. (1992). Reconceptualizing psychological climate in a retail service environment: A multiple-stakeholder perspective. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 717-729. doi: 10.1037/0021-9010.77.5.717

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.

Büte, M., & Balcı, A. F. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişı ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 485-509.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363. <http://sbedergi.erciyes.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288. <http://sbedergi.erciyes.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Can, N. (2010). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.

Canbeldek, M., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809. <http://efdergi.ibu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Carless, S. A. (2004). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychological climate and job satisfaction?. *Journal of Business and Psychology*, 18(4), 405-425. <http://www.jwalkonline.org> adresinden edinilmiştir.

Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).

Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 88-98.

Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(4), 547-570. <http://www.kuey.net> adresinden edinilmiştir.

Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership SSTA research in brief*. ERIC veri tabanından edinilmiştir. (ED391222)

Coleman, M. (1994). The management style of female headteachers. *Educational Management & Administration*, 24(2), 163-174. doi: 10.1177%2F0263211X96242005

Coyle-Shapiro, J., Kessler, I., & Purcell, J. (2004). Exploring organizationally directed citizenship behavior: Reciprocity or 'it's my job'?. *Journal of Management Studies*, 41(1), 85-106. doi: 10.1111/j.1467-6486.2004.00422.x

Çağlar, A., Yakut, Ö., & Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.

Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.

Çelikten, M., & Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 305-314.

Çepni, S., & Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-84.

Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Çetin, N. G., & Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-132.

Çınar, A., & Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 42-60. <http://www.opusjournal.net> adresinden edinilmiştir.

Day, D. V., & Bedeian, A. G. (1991). Predicting job performance across organizations: The interaction of work orientation and psychological climate. *Journal of Management*, 17(3), 589-600. doi: 10.1177/014920639101700304

Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.

Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principles* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School Climate Change: How do I build a positive environment for learning?* (ASCD Arias). ASCD. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qfMBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT58&dq=Dewitt+ve+Slade+\(2014\)+&ots=iUDVaH4NCY&sig=B12zvH80_OF9XBKkBqRS0v_ynFw&redir_esc=y#v=onepage&q=Dewitt%20ve%20Slade%20\(2014\)&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qfMBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT58&dq=Dewitt+ve+Slade+(2014)+&ots=iUDVaH4NCY&sig=B12zvH80_OF9XBKkBqRS0v_ynFw&redir_esc=y#v=onepage&q=Dewitt%20ve%20Slade%20(2014)&f=false) adresinden edinilmiştir.

Dickson, M. W., Resick, C. J., & Hanges, P. J. (2006). When organizational climate is unambiguous, it is also strong. *Journal of Applied Psychology*.91(2), 351-364. doi: 10.1037/0021-9010.91.2.351

Dindar, A. M. (2001). *Liderlik, liderlik tarzları ve bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Doud, J. L. (1989). *The k-8 principal in 1988: A ten year study*. ERIC veri tabanından edinilmiştir. (ED319134)

Duignan, P. (2006). *Educational leadership: Key challenges and ethical tensions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286. <http://kefad.ahievran.edu.tr> adresinden erişilmiştir.

Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 185-201. doi: 10.1080/13594329608414854

Einarsen, S., Raknes, B. R. I., & Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: An exploratory study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 4(4), 381-401. doi: 10.1080/13594329408410497

Ensari, H. (1991). Eğitim yönetiminde kadın. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(3), 107-110. <http://dspace.marmara.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Erçetin, ř. ř. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: Görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(01), 187-199. <http://politics.ankara.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Eryılmaz, İ., & Gülova, A. A. (2017). Örgüt ikliminin, algılanan örgütsel politika üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 155-176.

Fidan, Y. (2011). Yönetimden yönetişime: Kavramsal bir bakış. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 5-10. <http://yusbed.yalova.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Foley, R. M. (2001). Professional development needs of secondary school principals of collaborative-based service delivery models. *The High School Journal*, 85(1), 10-23. <https://www.jstor.org> adresinden edinilmiştir.

Gim, G. C., Desa, N. M., & Ramayah, T. (2015). Competitive psychological climate and turnover intention with the mediating role of affective commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 658-665. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.416

Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(36), 67-102.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. doi: 10.1016/j.tate.2007.06.005

Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291. doi: 10.1177/00131619921968545

Guion, R. M. (1973). A note on organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance*. 9(1), 120–125. doi: 10.1016/0030-5073(73)90041-X

Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç., & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142.

Günbayı, İ., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 575-602.

Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2007). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 79-97. <http://acikerisim.deu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Gündüz, Y., & Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54. <https://earsiv.anadolu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75. <http://iibfdergi.ibu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Gürocağ, O. E., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 318-338.

Halis, M., & Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(2), 101-123.

Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. Oxford, İngiltere: Macmillan.

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.

Hom, P. W., Caranikas-Walker, F., Prussia, G. E., & Griffith, R. W. (1992). A meta-analytical structural equations analysis of a model of employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 890-909. <https://psycnet.apa.org> adresinden edinilmiştir.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168. doi: 10.1207/s1532768xjepc0102_4

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration theory research and practice*.

Hoy, W.K., Tarter, J. C., & Bliss. R. J.(1990). Organizational climate, school, health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 3(26), 260-279. doi: 10.1177%2F0013161X90026003004

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034. doi: 10.1177%2F0013164409344490

Ibarra, H., & Hansen, M. T. (2011). Are you a collaborative leader?. *Harvard Business Review*, 89(7/8), 1-10.

Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.

Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.

Izgar, H. (2005). Eğitim liderliği. A. M. Sünbül (Ed.), *Öğretmenin Dünyası* (s. 1-199). <http://www.eskisehirbim.gov.tr/sarici/ekitap/OgretmeninDunyasi.pdf#page=31> adresinden edinilmiştir.

James, L. A., & James, L. R. (1989). Integrating work environment perceptions: explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology*, 74(5), 739–751. <http://jwalkonline.org> adresinden edinilmiştir.

James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096. <http://insights.ovid.com> adresinden edinilmiştir.

James, L. R., & Sells, S. B. (1981). Psychological climate: Theoretical perspectives and empirical research. In D. Magnusson (Ed.), *Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective* (s. 1-463). https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=bWrqy9CdXZEC&oi=fnd&pg=PA275&dq=james+ans+sells+1981&ots=I027zweCXn&sig=yzw4xq1jyPHDOYsXnNzFOT80PXo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false adresinden edinilmiştir.

James, L. R., Choi, C. C., Ko, C.-H. E., McNeil, P. K., Minton, M. K., Wright, M. A., Kim, K. (2008). Organizational and psychological climate: A review of theory and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 17 (1), 5-32. doi: 10.1080/13594320701662550

James, L. R., Hater, J. J., Gent, M. J., & Bruni, J. R. (1978). Psychological climate: implications from cognitivesocial learning theory and interactional psychology. *Personnel Psychology*, 31(4), 783–813. doi: 10.1111/j.1744-6570.1978.tb02124.x

James, L. R., James, L. A., & Ashe, D. K. (1990). The meaning of organizations: The role of cognition and values. *Organizational climate and culture*, 40(84).

James, L. R., & McIntyre, M. D. (1996). Perceptions of organizational climate. In K. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (s. 416–450). San Francisco: Jossey-Bass.

Johnston, H. R. (1976). A new conceptualization of source of organizational climate. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 95-103. doi: 10.2307 / 2391881

Jones, A. P., & James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23(2), 201-250. doi: 10.1016/0030-5073(79)90056-4

Jones, A. P., James, L. R., & Bruni, J. R. (1975). Perceived leadership behavior and employee confidence in the leader as moderated by job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 60(1), 146-149. <https://insights.ovid.com> adresinden edinilmiştir.

Kadioğlu, M. (2008). *Küresel iklim değişikliğine uyum stratejileri*. Kar Hidrolojisi Konferansı.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. doi:10.5465/256287

Karaevli, Ö. (2013). Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 4(8), 35-52.

Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1) 24-25. <http://kefad.ahievran.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Katz, L. (2003, October). *What is basic to all our children: A contemporary perspective*. OMEP World Counsel and Conference, Kucadaci, Turkey, 20-34.

Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyetlerine göre okul ikliminin oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kelleci, D. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Algularının Metafor Yoluyla İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.

Kılıç, R., Keklik, B., & Yıldız, H. (2014). Dönüştürücü, etkileşimci ve tam serbesti tanıyan liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Journal of Management & Economics*, 21(2), 249-268. <http://yonetimekonomi.cbu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.

Koys, D. J., & DeCotiis, T. A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human Relations*, 44(3), 265-285. doi: 10.1177%2F001872679104400304

Kozlowski, S. W., & Farr, J. L. (1988). An integrative model of updating and performance. *Human Performance*, 1(1), 5-29. doi: 10.1207/s15327043hup0101_1

Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar İlçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Küçük, M., Ayvacı, H. Ş., & Altıntaş, A. (2004, Temmuz). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Lansberry, L. J. (2009). *A study of the relationship between school climate and adequate yearly progress* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Pennsylvania.

Larkin, E. (1999). The transition from direct caregiver to administrator in early childhood education. *Child & Youth Care Forum*, 28(1), 21-32. <https://link.springer.com> adresinden edinilmiştir.

Lawler, E. E., & Hall, D. T. (1970). Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 305-312. <https://insights.ovid.com> adresinden edinilmiştir.

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York and London: McGraw-Hil Book Compony, Inc.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*.

Li, C. (2010). *Open leadership: How social technology can transform the way you lead*. [DX Reader version]. <https://books.google.com.tr> adresinden edinilmiştir.

Martin, A. J., Jones, E. S., & Callan, V. J. (2005). The role of psychological climate in facilitating employee adjustment during organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(3), 263-289. doi: 10.1080/13594320500141228

MEB Mevzuat (1993, 27-29 Eylül). 14. Milli Eğitim Şurası. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Olarak Görevlendirme Yönetmeliği. (2018, 21 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 30455). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2004, 8 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 25486).

MEB, (2013). *Okul öncesi genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf> adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 29072). <https://tegm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-yonetmeliği/icerik/207> adresinden edinilmiştir.

Memduhoğlu, H. B. (2015). Öğretmen ve yönetici algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(170), 272-284. doi: 10.15390/EB.2015.1677

Memduhoğlu, H. B., & Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algularına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.

Memduhoğlu, H. B., & Yılmaz, K. (2017). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.

Michela, J. L., Lukaszewski, M. P., & Allegrante, J. P. (1995). Organizational climate and work stress: a general framework applied to inner-city schoolteachers. In S. L. Sauter & L. R. Murphy (Eds.), *Organizational risk factors for job stres* (s. 61-80). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670. doi: 10.1177%2F0013161X10378689

Morsink, H. M. (1970). Leader behavior of men and women principals. *The Bulletin of The National Association of Secondary School Principals*, 54(347), 80-87. doi: /10.1177%2F019263657005434710

Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788. doi: 10.1080/09585190050075114

Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607-634. doi: 10.5465/256657

O'Neill, B. S., & Arendt, L. A. (2008). Psychological climate and work attitudes: The importance of telling the right story. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(4), 353-370. doi: 10.1177/1548051808315553

Oyur, E., Mercan, N., Şaylan, O., & Buran, A. Ç. (2012). İş ortamında duyguları ifade etme ve iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 97-106.

Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.

Özcan, Ş. (2008). Eğitim yöneticisinin cinsiyet ve hizmetiçi eğitim durumunun göreve etkisi: Bir meta analitik etki analizi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3) 266-282. <http://www.academia.edu> adresinden edinilmiştir.

Özdemir, S., Köse, M. F., & Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarının okul liderliği standartları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 5(1), 1-26. <http://mukaddime.artuklu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Öztürk, C. (2016). Argyris'in olgunlaşma teorisine liderlikte durumsallık yaklaşımlarından çözüm arayışları. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8), 3085-3093.

Park, S. (2004). *Teacher team empowerment and commitment: Exploring effects of teamwork* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa.

Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(4), 389-416. doi: 10.1002/job.198

Pepper, K., & Thomas, L. H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5(2), 155-166. <https://pdfs.semanticscholar.org> adresinden edinilmiştir.

Pettigrew, A. (2000). Foreword. In N. M. Ashkanasy, C. P.M. Wilderom, & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate*. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=5fHdE4f-_JcC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Pettigrew,+A.+\(2000\).+Foreword.+In+N.+M.+Ashkanasy,+C.+P.M.+Wilderom,+%26+M.+F.+Peterson+\(Eds.\).+Handbook+of+organizational+culture+and+climate.+Thousand+Oaks,+CA:+Sage.&ots=JyRTvK5vwt&sig=mT_B8KUElcDLc9Sb34VtX8Ofcs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=5fHdE4f-_JcC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Pettigrew,+A.+(2000).+Foreword.+In+N.+M.+Ashkanasy,+C.+P.M.+Wilderom,+%26+M.+F.+Peterson+(Eds.).+Handbook+of+organizational+culture+and+climate.+Thousand+Oaks,+CA:+Sage.&ots=JyRTvK5vwt&sig=mT_B8KUElcDLc9Sb34VtX8Ofcs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) adresinden edinilmiştir.

Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2016). Açık liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim dergisi*, 24(1), 79-96. <http://www.kefdergi.com> adresinden edinilmiştir.

Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2014). Eğitimde açık liderlik ve sosyal ağlar [Open leadership and social Networks in education]. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(1), 257-275.

Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2015). Enformasyon kuramı bağlamında sosyal ağlar, örgütsel belirsizlik ve eğitim: Kavramsal bir analiz. [Social Networks with in the context of information theory, organizational uncertainty and education: A conceptual analysis]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 797-809.

Polatçı, S., & Cindiloğlu, M. (2013). Kişi-örgüt uyumunun örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Duygusal bağlılığın aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 299-318.

Roberts, N. C. (1985). Transforming leadership: A process of collective actio. *Human Relations*, 38(11), 1023-1046.

Riordan, G. P. (1996) *Collaboration among teachers in senior high schools*. University of Alberta, Canada, Proquest Dissertations Publishing NN18099. <https://era.library.ualberta.ca/items> adresinden edinilmiştir.

Salin, D. (2003). Bullying and organisational politics in competitive and rapidly changing work environments. *International Journal of Management and Decision Making*, 4(1),35-46. <https://helda.helsinki.fi> adresinden edinilmiştir.

Sarier, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktuları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Sarpkaya, R. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

Sayđan, S., & Bedük, A. (2013). Ahlaki olmayan davranışların duyurulması (whistleblowing) ve etik iklimi ilişkisi üzerine bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-23. <http://acikerisim.deu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Schulte, M., Ostroff, C., & Kinicki, A. J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 645-671. doi: 10.1348/096317905X72119

Schyns, B., Veldhoven, M., & Wood, S. (2009). Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction: The example of supportive leadership climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(7), 649-663. doi: 10.1108/01437730910991664

Sells, S. B. (1968). *An approach to the nature of organizational climate. Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School, Division of Research.

Sergiovanni, T. J. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. Educational leadership, 41(5), 4-13. Reading educational supervision Bruce, R. E. & Grimsley, E. E compiled by. ERIC veri tabanından edinilmiştir. (ED332259)

Sezgin, F., Reçepoğlu, E., Yıldırım, K., Bayrakcı, M., Koşar, D., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2014). Okul kültürü. N. Güçlü (Ed.). *Örgüt kültüründe değişimin yönetimi* (s. 181-203). Ankara: Pegem Akademi.

Sezgin, F., & Sönmez, E. (2017). Örgüt kültürü ve iklimi. Özdemir, S., Cemaloğlu, N. (Ed), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (s. 179-226). doi: 10.14527/9786052410196.08

Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (INUJFE)*, 19(1), 257-275.

Silva, A. (2014). What do we really know about leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 1-4.

Sönmez, E.,& Sezgin, F. (2017). A meta-analytic perspective on school climate studies in Turkey: The impact of some demographic variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(3), 453-482. doi: 10.14527/pegegog.2017.017

Şama, E., & Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.

Şahin, A. E. (2009). Türkiye’de ilköğretim okulu müdürlüğünün bir meslek olarak mevcut durumu: Bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 125-136.

Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43. <http://efdergi.ibu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış. Yöneticilik ve Liderlik* (s. 195-228). Ankara: Eğitim Yayınevi.

Şimşirgil, A., & Ekinçi, E. B. (2008). *Ahmet Cevdet Paşa ve mecelle*. [e-kitap sürümü] <http://www.muharrembalci.com/kitaplika/32.pdf> adresinden edinilmiştir.

Şişman, M., & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26. <http://www.academia.edu> adresinden edinilmiştir.

Tallon, M. (2013). *The future of work: The art of collaborative leadership*. https://www.huffpost.com/entry/the-future-of-work-the-art-of-collaborative-leaders_b_3254535 adresinden edinilmiştir.

Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

TDK, *Güncel Türkçe sözlük*. (2019, 1 Şubat). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden edinilmiştir.

Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Thayer, S. E. (2008). *Psychological climate and its relationship to employee engagement and organizational citizenship behaviors* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.

Tiryaki, A. (2008). *İşletmelerde modern liderlik yaklaşımları ve çalışan motivasyonu ilişkisine yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Topaç, N., Yavuz, Y. Üzeyir, O., & İlgar, L. (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdıkları ölçütlerin incelenmesi. *In New Trends on Global Education Conference. North Cyprus*, 206-218. <http://akademikpersonel.kocaeli.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Toulson, P., & Smith, M. (1994). The relationship between organizational climate and employee perceptions of personnel management practices. *Public Personnel Management*, 23(3), 453-468. doi: 10.1177/009102609402300309

Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202. <http://web.firat.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Töremen, F., & Gözler, A. (2006). Örgütlerde değişime yeni bir bakış: Dinamik okul ve yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 138-147.

Töremen, F., & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 27-39. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Turan, S., Yıldırım, N. & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76. <http://pegem.net> adresinden edinilmiştir.

Türkeş, M. (1997). Hava ve iklim kavramları üzerine. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*, 355, 36-37.

Türkyılmaz, M., & Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin okul kalitesini algılamalarındaki farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 285-304. <http://kefad.ahievran.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Tyssen, A. K., Wald, A., & Spieth, P. (2014). The challenge of transactional and transformational leadership in projects. *International Journal of Project Management*, 32(3), 365-375. doi: 10.1016/j.ijproman.2013.05.010

Uysal, A. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Uysal, G. (2017). Tannenbaum ve Schmidt ve liderlik doğrusu eğrisi 1.Yönetim ve Ekonomi Bilimleri Konferansı, Adana.

Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 329-258. <https://www.pegem.net> adresinden edinilmiştir.

Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31-51. <https://www.emeraldinsight.com> adresinden edinilmiştir.

Veisoh, S., Mohammadi, E., Pirzadian, M., & Sharafi, V. (2014). *The relation between transformational leadership and organizational culture (Case study: Medical school of Ilam)*. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(3), 113-124. <http://citeseerx.ist.psu.edu> adresinden edinilmiştir.

Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628-652. doi: 10.2307 / 2393339

Yalçinkaya, M. (2014). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.

Yıldız, G. (2019, 12 Mart), *Enformasyon teorisinin esasları* http://www.emo.org.tr/ekler/e98410c45ea98ad_ek.pdf?dergi=399) adresinden edinilmiştir.

Yılmaz, M. (2009). Enformasyon ve bilgi kavramları bağlamında enformasyon yönetimi ve bilgi yönetimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 49(1), 95-118. <http://www.dtcfdergisi.ankara.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Young, S. A., & Parker, C. P. (1999). Predicting collective climates: Assessing the role of shared work values, needs, employee interaction and work group membership. *Journal of Organizational Behavior*, 20(7), 1199-1218. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199912)20:7%3C1199::AID-JOB981%3E3.0.CO;2-N

Yörük, S., & Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 66-92. <http://www.keg.aku.edu.tr/> adresinden edinilmiştir.

Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi*, 1(6), 313-323. <http://dspace.marmara.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-215.





EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım;

Bu ölçek, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İklim Algısının Yöneticilerin Okul Liderliği Davranışlarına Göre İncelenmesi” konusunda yapılan yüksek lisans tez çalışması için bilgi toplamak amacı ile kullanılacaktır. Bu çalışmada toplanan bilgiler yalnızca bilimsel bir araştırma amacı ile değerlendirilecektir. Bu nedenle de ölçekte kimliğinizin belli olmasını sağlayacak herhangi bir soru bulunmamaktadır. Lütfen ölçekteki hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Eğer cevaplardan herhangi biri, görüşlerinizi tam olarak yansıtmıyorsa görüşlerinize en yakın olanını (X) işareti ile işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

1) Yaşınız:

2) Cinsiyetiniz:

1) Erkek ()

2) Kadın ()

3) MedeniDurumunuz:

1) Evli ()

2) Bekar ()

4) Çalıştığınız Okul Türü

1) Bağımsız Anaokulu ()

2) İlköğretim Okulu ()

3) Kreş ()

4) Gündüz Bakım Evleri ()

5) Diğer:

5) Çalıştığınız Kurum Türü

1) Devlet ()

2) Özel ()

6) Okulda Günlük Çalışma Saatiniz:

7) Bulduğunuz Kurumda Görev Yapan Toplam Öğretmen Sayısı:

.....

8) Bulduğunuz Kurumda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmeni Sayısı:

.....

9) Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Görev Yaptığınız Toplam Yıl :

10) Okul Yöneticinizin Cinsiyeti:

1) Erkek ()

2) Kadın ()

11) Okul Yöneticinizin Yönetici Olarak Görev Yaptığı Yıl:

12) Okul Yöneticinizin Yönetici Olmadan Önce Öğretmenlik Mesleğinde Görev

Yaptığı Yıl Sayısı:

EK-2: PSİKOLOJİK İKLİM ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okul müdürüm mesleki amaçlarını gerçekleştirme konusunda bana esneklik tanır.					
2. Okul müdürüm fikirlerimi ve çalışma tarzımı destekler.					
3. Okulumuz yöneticileri, çalışma tarzımı genellikle takdir eder.					
4. Okul müdürüm işimi uygun gördüğüm şekilde yapmam konusunda bana yetki verir.					
5. Okul müdürüm yeni fikirlere eleştirel yaklaştığı için sorumluluk alırken tedbirli davranırım*.					
6. Branşım ile ilgili kararlarımda okul müdürümün beni destekleyeceğini bilirim.					
7. Öğretmen olarak kendimi oldukça faydalı hissederim.					
8. Okul içi paydaşlar,yaptığım işi genellikle ciddiye alır.					
9. İşimi iyi yapmak gerçekten bir fark yaratır.					
10. Kendimi okulun kilit unsuru olarak görürüm.					
11. Okula yapmış olduğum katkının önemi okulda herkesçe kabul görür.					

12. Yaptığım iş okulum için çok değerlidir.					
13. Okulda açığa vurduğum hisler gerçek hislerimdir.					
14. Okulda tamamen kendim olabilirim.					
15. Okulda açığa vuramadığım taraflarım vardır.*					
16. Okulda gerçek hislerimi ortaya koymam sorun teşkil etmez.					
17. Okulumuz yöneticileri, neyi nasıl yapacağım konusunda hiçbir belirsizliğe mahal vermez.					
18. Göstermem gereken çaba ve mesleki sorumluluklarım açıkça tanımlanmıştır.					
19. Okul içi performans normları bütün öğretmenlerce çok iyi bilinir ve paylaşılır.					

EK-3: OKUL LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
OKUL YÖNETİCİMİZ					
1.Eğitimsel amaçları gerçekleştirirken, öğretmenlere destek olmak için eğitsel kaynaklar ve materyaller sağlar.					
2.Başarılı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.					
3.Bilginin kullanılmasında yardımcı olacak uygulamaları teşvik eder.					
4.Okulumuzda eğitim öğretim standartlarının takipçisidir.					
5.Eğitim ve öğretim konusunda öğretmenlere somut geri bildirimler verir.					
6.Öğretmenlerin gelişimi için, okul ve öğretmen denetiminden elde edilen bilgileri kullanır					
7.Çalışanlarla ilişkilerinde açık iletişimi teşvik eder.					

8. Kendi programlarını oluşturmaları konusunda öğretmenlere yeteri kadar esneklik sağlar.					
9. Okul gelişimi için çalışanlarla birlikte ortak bir vizyon oluşturur.					
10. Oluşturulan vizyonun uygulanmasında çalışanların aktif olarak katılımında bulunmalarını teşvik eder.					
11. Okula ilişkin sorunları öğretmenlerle işbirliği içinde çözer.					
12. Okula ilişkin karar süreçlerine çalışanların katılımını sağlar.					
13. Okula ilişkin iş ve işleyişleri öğretmenlerle tartışır.					
14. Başarı ve üstünlükleri takdirle karşılar.					
15. Öğretmenleri, okula sağladıkları özel katkılardan dolayı ödüllendirir					
16. Öğretmeleri mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri konusunda cesaretlendirir					
17. Öğretmenlerin göze çarpan performanslarını öğretmenlerin kişisel dosyalarına yazar.					
18. Okul etkinliklerine katkı sağlayan öğretmenlerden övgüyle bahseder.					
19. Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini güncelleyebilecekleri hizmet içi eğitim vb. fırsatlar konusunda bilgilendirir.					
20. Okulun aileler ve çevre ile ilişkilerinin oluşmasını teşvik eder.					

21. Okul çevresinde bulunan diğer kurumlarla okulun işbirliğini iletir.					
22. Okul amaçlarını aileler ve diğer ilgililerle tartışır.					
23. Okul ve toplum arasında karşılıklı iletişime önem verir.					
24. Okul çevresine olumlu bir görüntü verir.					
25. Çevrenin okula güvenmesini sağlar.					
26. Okul çevresinde bulunan herkesle okulun vizyonunu tartışır					
27. Çalışanların rol ve görevlerinin açık olmasını sağlar.					
28. İş konusunda öncelikleri açıklıkla ifade eder					
29. Öğrenci davranış kuralları konusunda düşüncelerini açıklıkla ifade eder.					
30. Okul kurallarını öğrencilere düzgün bir şekilde tanıtarak kuralların uygulanmasına imkan verir.					
31. Okul politikası ve uygulanacak yöntemleri açık bir şekilde öğretmenlerle paylaşır.					

EK 4: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Ölçek Kullanım İzni



merve akçe
7.08.2018 Sal 22:45
ibomon@gmail.com



Sayın Hocam,

Harran Üniversitesi Eğitim Denetimi ve Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Üzerinde çalışmayı planladığım araştırma için Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz "Psikolojik İklim Ölçeği" ni (Argon, T., & Limon, İ. (2017). *Psikolojik iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Journal of Human Sciences, 14(3), 2888-2901. doi:10.14687/jhs.v14i3.4614*) kullanmak istiyorum. Bu doğrultuda izninizi talep ediyorum. Onayınız olduğu takdirde ölçeğin tamamına ulaşabileceğim bir kaynak önerebilir veya bu mail adresine gönderebilir misiniz? İlginize teşekkür ediyorum.

Saygılarımla...

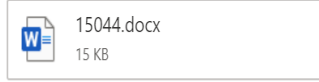
Merve AKÇE

'15044.docx' dosyasını sizinle paylaşıyorum

11.08.2018 Cmt 00:09 tarihinde yanıtladınız



İBRAHİM LIMON <ibomon@gmail.com>
9.08.2018 Per 11:31
Siz



Merve hocam çalışmalarınızda başarılar dilerim. Ölçek ektedir. Başka bir sorunuz olursa yardımcı olurum.

Re: Ölçek Kullanım İzni



Fatma KÖYBAŞI <koybasi.fatma@gmail.com>
13.08.2018 Pzt 09:24
Siz



Merhaba Merve
Tabii ki kullanabilirsin. Kolay gelsin.

13 Ağu 2018 Pzt 01:10 tarihinde merve akçe <merveakce680@hotmail.com> şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Harran Üniversitesi Eğitim Denetimi ve Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Üzerinde çalışmayı planladığım araştırma için geliştirmiş olduğunuz "Okul Liderliği Ölçeği" ni (Beycioğlu, K., Özer, N., Uğurlu, C. T., & Köybaşı, F. (2018). *Okul Liderliği Ölçeği (OLÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 21-42*) araştırmamda kullanmak istiyorum. Bu doğrultuda izninizi talep ediyor, ilginize teşekkür ediyorum.

Saygılarımla...

Merve AKÇE

EK-5: VERİ TOPLAMA İZİNLERİ



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.22034432
Konu : Anket Çalışması

19.11.2018

HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12.11.2018 tarih ve 9885 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli yüksek lisans öğrencilerinin tezleri ile ilgili anket çalışmaları ve uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu ilgi yazınızda belirtilen öğrencilerin anket çalışmalarının sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve anket çalışmalarının eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Erdal ŞEKEROĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Adres: Hamidiye Mah. Necmettin Cevheri Cad. Harran Üniv. Yanı
No 20 Haliliye / Şanlıurfa
Elektronik Ağ:
e-posta: arge63@meb.gov.tr

Bilgi için.

Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 538C-a438-3837-bd55-1ee0 kodu ile teyit edilebilir.