

## **Okul Yöneticileri Liderlik Stillерinin Okul İklimi Üzerindeki Etkisi: Gaziantep Orta öğretim Okullarında Bir Uygulama<sup>1</sup>**

**Ali ERTUĞRUL**

aliertugrul@gmail.com

**Prof. Dr. Fatih TÖREMEN**

ftorem@yadoo.com

### **Özet**

Bu çalışmada, öncelikle liderlik konusuna değinilmiş olup bu kapsamda, lider ile yönetici arasındaki farklar, liderlerin güç kaynakları ideal bir yöneticide bulunması gereken liderlik özellikleri ve liderlik stilleri inceleme konusu yapılmıştır. Daha sonra okul iklimi, okul iklimi tipleri ve okul iklimi alt boyutları araştırılmıştır. Çalışmanın araştırma soruna cevap aramak ve hipotezleri test etmek amacıyla, kişisel bilgi formu dışında Liderlik Davranışı ölçeği ve Örgüt İklimi Betimleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Gaziantep ilinde görev yapan 92 adet öğretmenden elde edilen veriler analizler için kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin alt düzeyde dönüşümcü liderlik stiline sahip olduğunu, okul yöneticilerinin orta düzeyde işlemci liderlik stiline sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklim algısı konusu bakımından demografik değişkenlere göre çeşitli farklılıklar tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Liderlik, liderlik Stillерinin, Okul İklimi.

### **Effects of School Administrators Leadership Styles on School Climate**

### **Abstract**

In this study, firstly, the issue of leadership is addressed and in this context, the differences between the leader and the manager, the power sources of the leaders, the leadership characteristics and the leadership styles that should be in an ideal manager are examined. Later, school climate, school climate types and school climate sub-dimensions were investigated. The Leadership Behavior Scale and the Organizational Climate Description Scale were used to find answers to the research problem and test the hypotheses. Within the scope of the research, data obtained from 92 teachers working in Gaziantep province were used for analysis. According to the teachers' perception of the sample, it is concluded that school administrators have a low level of transformational leadership style, and school administrators have a medium level processor leadership style. In terms of school climate perception, various differences were determined according to demographic variables.

**Keywords:** Leadership, leadership Styles, School Climate.

## **1. GİRİŞ**

Liderlik, 20. yy'da yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı, hem kuramcılarının hem de uygulayıcıların çözümler için çaba harcadıkları önemli konuların başında gelmektedir. Liderlik ve liderliğin ne olduğu hakkında yapılan araştırma ve çalışmalar sonucunda, liderlikle ilgili olarak alan yazında 350'den fazla tanıma ulaşılmıştır (Erçetin, 2000). Liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanımlar incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı takdirde liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamı diye tanımlanabilir (Eren, 1998).

<sup>1</sup> Yazarın yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

Okul iklimi okulun kimliğidir. Okulları farklı kılan en önemli özelliklerden biri okuldaki insan ilişkilerini yansıtan iklimdir. Okulda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin en temel görevlerinden birisi de, olumlu bir okul iklimi oluşturmaktır. Olumlu okul ikliminin oluşturulmasında, özellikle okul yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Sağlıklı ve olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin performanslarını artırarak, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede önemli katkılar sağlar (Öztürk, 2008, s.40).

Olumlu örgüt ikliminin oluşturulabilmesi için okul müdürlerinin birer lider olması ve liderlik davranışlarını da eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar, müdürlerin liderlik davranışlarının örgüt iklimini belirleyici en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkilerini belirleme çalışmaları büyük önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik rollerinin okul iklimi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olması gerektiği, okulun etkililiğinin ve verimliliğinin artması için yöneticilerin yerine getirmeleri gereken liderlik rolleri ve okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturulması için yapılması gerekenlerinin tam olarak bilinmemesi bir problemdir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okulun örgüt iklimine etkisinin araştırılması, etkili ve verimli bir okul ikliminin oluşturulmasını sağlayan liderlik stillerinin neler olduğunun incelenmesi bu bakımdan gereklidir.

Bu çalışmada "Öğretmen algısına göre; ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında ilişki ne düzeydedir"? Sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmanın, alandaki bu boşluğa sağlayacağı katkıdan dolayı önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere, ayrıca ülkemizde öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlara farkındalık kazandırma ve veri sağlama açısından önemlidir.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Lider

Lider, sözlük anlamı olarak yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef anlamlarına gelmektedir. Başka bir tanımda ise lider, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olarak açıklanır. Liderlik, sözlükte, bir yarışmada en önde bulunan kişi veya takım anlamlarına da gelebilmektedir (TDK,2013).

Lider, "grubun kendisine başkanlık etmesi için seçtiği kişi" olup "grubun bir üyesi olarak, diğer grup üyeleri üzerinde olumlu etkide bulunan kişi" olarak da nitelendirilmektedir. Ayrıca lider, mensup olduğu grubun gayesini tayin eden ve bu gayesinin tahakkukunu temin hususunda gruba en etkin şekilde yön verebilen kimsedir (Genç, 2004).

İngilizce "leadership" kelimesinden Türkçe 'ye "liderlik" olarak geçen bu kelime, dilimizde "önderlik", "yeterlik" anlamlarında kullanılmaktadır. Ancak kelimenin tam karşılığı konusunda tartışmalar halen devam etmektedir (Şişman 2002).

Grubun amacını belirleyip, grup içi iletişimi sağlayan, yaratıcı, örgütleyici ve düzenleyici tedbirleri alan kişiye lider, grubu bu yönde harekete geçirip belirlenen hedefler doğrultusunda hareket ettirebilme yeteneğine de liderlik denilmektedir. Ayrıca liderlik, ortak amaçlar etrafında toplanmış kişiler ile onların davranışlarına yön veren birey arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2003).

Sabuncuoğlu ve Tüz'e göre (2001); lider, başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir.

Sullivan ve Harper'a göre, liderlik; amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır (Akt: Erçetin,2000).

Yukl (2002) çalışmasında çeşitli liderlik tanımları üzerinde durmuştur. Bu tanımların birinde liderlik; bireyin bir grubu ortak amaca doğru götüreceği faaliyetleri yönlendiren davranış biçimini anlatmaktadır. Bir diğer tanımda ise; “takipçilerin güdülerini uyandırmak, tatmin etmek ve canlı tutmak için kurumsal, politik, psikolojik ve diğer olanakları harekete geçirebilmek” olarak ifade edilmiştir. Bir diğerinde ise liderlik; “organize olmuş bir grubun bir hedefe ulaşmak için yaptıkları faaliyetleri etkileme süreci, görüşleri net bir şekilde anlatabilme, sahip olunan değerleri dile getirebilme ve başarıya ulaşacak bir ortam yaratabilme yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Akt: Vural, 2008).

Diğer bir tanımlamada ise liderlik; Gayeleri kabul ettirme ve o gayelerin yerine getirilmesi için onları içtenlikle çalıştırma kabiliyetidir. Liderlik, kişilikten ayrı bir özellik olmayıp onun uzantısıdır. Etkili lider; hem kendi, hem de astlarının ihtiyaçlarını karşılıklı olarak gidermeyi başarabilen, farklı becerileri ne zaman ve nerede kullanması gerektiğini bilen duyarlı ve bu esnekliğe sahip kişidir (Ertürk, 2000).

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak ele alınmıştır. Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda genellikle liderlikle lider arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir (Aydın, 2000).

Liderlik olgusu ile ilgili ortak bir tanımlamaya ulaşılmamış olması, örgütlerin içinde bulunduğu küresel ortamda, örgütlerde sürekli değişim ve buna bağlı olarak da liderlerden beklenen işlevlerin değişmesi ile ilgilidir. Erçetin'e (2000) göre, bu kadar çok tanım olmakla birlikte bu tanımların çoğu net ve tam anlaşılır değildir. Bu yüzden liderliğin anlamı liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır.

Ralph M. Stogdil, liderlik teorileri ve araştırmaları neticesinde liderlik kavramını tanımlamaya çalışan insanların toplamı kadar liderlik tanımı mevcuttur diyerek liderliğin tek ve evrensel bir tanımının olamayacağını ancak liderlik için 3 önemli faktörün bulunduğunu vurgulamıştır (Stoner and Wankel, 1986; Akt: İlmez, 2010).

Birincisi liderlik diğer insanların (astlar veya izleyiciler) varlığını gerektirmektedir. Grup üyeleri, liderlerin yönlendirmelerini istekli olarak kabullenerek, liderin statüsünün belirlenmesine yardımcı olmakta ve liderlik işlevini kabul edilebilir hale getirmektedir. Astların olmadığı bir yöneticinin liderliğinden bahsetmek mümkün değildir.

İkincisi lider ve astları arasındaki güç dengesinde bir eşitsizlik mevcuttur. Liderlerin, astlarının bazı faaliyetlerini yönlendirme yetkisi olmasına rağmen astlarının bu yetkisi yoktur. Bununla birlikte astlar liderlerinin bu faaliyetlerini değişik şekilde etkileyebilmektedirler.

Üçüncüsü liderler yasal olarak emir ve talimatlar verebilme yetkisine ilave olarak bazı güçlerini de kullanarak astlarını etkileyebilmektedirler. Şimdi liderlerin sahip oldukları gücün kaynaklarını kısaca izah etmeye çalışalım.

### **2.1.1. Liderlerin Güç Kaynakları**

Bir kişi veya grubun, diğer kişi veya grubu etkilemesi, onlara hükmetmesi, davranışlarını kontrol etmesi ya da istediğini yaptırabilmesi süreci olarak tanımlanan güç, insan doğasının üstünlük, biçim, düzen ve nihayet tekel arayışının nesnel bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Artan, 2000).

Gücün kazanılması ve etkili bir şekilde kullanılması, organizasyonun başarısı, ilişkilerin yönetilmesi ve kişisel beklentilerin gerçekleştirilmesi açısından zorunludur. Bir yöneticinin gücü etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği, çalışanların motivasyonunu ve yetkinliğini geliştirip zenginleştirebileceği gibi bitip tükenmesine de neden olabilir. Örgüt ortamında sosyal güce sahip liderler, işleri yaptırma yeteneği olan ve bu gücü kullanarak çalışanlarını etkileyen kişi olarak tanımlanabilmektedir. Etkilenen taraf, gücü olumlu ya da olumsuz olarak algılayabilir. Eğer etkilenen taraf güçten ekonomik, bireysel

ya da sembolik olarak bir yarar sağlıyorsa gücü olumlu; eğer, sömürü, kullanma, kazan/kaybet çelişmesi olarak algılıyorsa olumsuz olarak nitelendirilecektir (Barutçugil, 2002).

John French ve Betram Raven (1982) tarafından sınıflanan ve yöneticinin gücünü alabileceği kaynakları şunlardır (Akt: Koçel, 2003): Yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güçtür.

### 2.1.2. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Yönetimden söz edildiğinde, yönetici ve lider kavramları birlikte akla gelmektedir. Nitekim bu kavramlar, es anlamlı ya da farklı anlamlı olarak kullanılabilir. \_ster farklı ister es anlamlı olarak kullanılsın, bu iki kavram arasında yakın bir ilişki olduğu ve birinin diğeriyle bütünlük kazandığı da açıktır. Bu bağlamda, yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak yönetimi sağlayan kişi olarak tanımlanırken, lider, buna ek olarak etkileme gücüne sahip olan kişidir şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bir yönetici, böyle bir etkileme gücüne sahip değilse, o sadece bir yöneticidir ve örgütten ayrıldığında o örgütün gelişmesine ilişkin bir iz bırakamayacaktır. Oysa lider, yönettiği kişilerin yeteneklerini harekete geçirdiğinden, onların potansiyellerini açığa çıkarmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla lider yöneticiler, örgüt amaçlarını gerçekleştirirken, bunu is görenlerin istek ve gayretleriyle bütünleştirerek yaparlar. Bu tip yöneticilerin etkili ve verimli olmalarının sebebi, değişime açık olmalarıdır. Dolayısıyla onlar, yönlendirici kişilerdir, yanıltıcı değildirler. Böyle yöneticiler, yanlarında güçlü astların ve mesai arkadaşlarının olmasından çekinmezler, oysa yanıltıcı liderler bundan hep çekinirler. Görüldüğü gibi lider ve yönetici kavramları "lider yönetici" kavramıyla bütünlük sağlamaktadır. Lider-yönetici açısından ideal durum, yöneticilerin aynı zamanda liderlik niteliklerine sahip olmasıdır. Yani, "yönetici, örgütünü en verimli, en ussal bir biçimde isler duruma getirebilmesi için, aynı zamanda lider olmak zorundadır (Bakan ve Bulut, 2002).

Yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler. Yönetici ağacı düşünür; liderin ise bakış açısı çok geniştir. Lider ormanla ilgilenir. Drucker'e göre etkili liderler sadece karar vermezler. Bu kişiler örgüte çok geniş bir açıdan bakar ve is görenler üzerinde çok büyük bir etki oluştururlar. Liderler günlük sorunları çözme ya da ortaya çıkarmadan çok, stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler daha arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar. (Lunenburg & Ornstein, 1991; Akt: Efe, 2001).

Liderlik tutkunun, gücün, cesaretin, aklın simgesidir ve duygu anlatır. Yöneticilikte ise analitik düşünce vardır. Bir diğer ifadeyle; yöneticiler tasarlar, denetler, örgütler; dikkatini kural ve prosedür üstüne yoğunlaştırır. Lider ise yol gösterir, kabiliyetleri harekete geçirir ve stratejileri uygular. Dikkatini kurallardan çok insanlar üzerine yoğunlaştırır (Arpacı 2002; Akt: Vural, 2008).

Yönetici başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, isleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Hedeflere ulaşmak için yöneticiler, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Lider ise; bağlı olduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda üyelerini etkileyerek davranışa yönelten kişidir. Grubu bir vizyon altında birleştirmeye çalışan liderler, stratejik düşünceleri denerler. Yönetici başkaları tarafından göreve getirilirken lider ise bulunduğu gruptan çıkarak aynı grubu davranışa yöneltir. Yönetici gücünü yasa, yönetmelik, tüzük gibi biçimsel yapılardan alırken; lider ise gücünü kişisel özelliklerinden alır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Whitaker'a göre (1993) organizasyonların geliştirilmesindeki önemli sorunlardan birisi, liderlik ve yöneticilik kavramlarının arasındaki farkın anlaşılmasıdır. Çağdaş yönetim kuramı ve uygulamalarındaki gelişmelerin temelinde, çok önemli ve gerekli olan bu iki kavramın arasındaki farklılığın yeni ve değişik bir tanımı yer almaktadır. Buna göre; yöneticiliğin ilgi alanını, düzenli yapılar, günlük işlerin sürdürülmesi, işin yapılmasının sağlanması, sonuçların ve çıktılarının izlenmesi, verimlilik

oluştururken, liderlik; özellikle kişisel ve kişiler arası davranışlar, geleceğe odaklanmak, değişim ve gelişme, kalite ve etkililiği kapsamaktadır (Akt: Hoşcan, 2000).

### 2.1.3. İdeal Bir Yöneticide Bulunması Gereken Liderlik Özellikleri

Fertlerin lider olabilmesi her şeyden önce kendisini izleyecek olanlardan farklı bir kişiliğe sahip olmasını gerekir. Lider kendisini izleyenlerden ortalama olarak daha zeki olmalıdır. Kendisini izleyenlerle çok iyi iletişim kurmalı ve ortak amaca ulaşmak için gereken işlem ve eylemleri yapmada, izleyenleri yönlendirmede daha yeterli olmalıdır. Ayrıca uğraşılacak konudaki uzmanlık derecesi izleyicileri etkilemede başlı başına önemli bir araçtır. Çünkü lideri izleyenler, onun gücü ve bilgisine inandıklarında başarı daha kolay gelecektir. Tüm bunlara bağlı olarak liderler kendini izleyenlerin gücünü, değerini ve ortak amaçlarının gerçekleştirmek için onları nerede, nasıl değerlendireceğini çok iyi bilmelidir (Başaran, 2004; Akt: Çelik, 2006).

Okul yöneticisi, okulunda bulunanların amiri olmakla birlikte, hem okulunda, hem de çevresinde bir "önder" olmalıdır. İlkokul yöneticisinin birlikte çalıştığı kümeler, öğretmenler ve öğrenci velileri olabileceği gibi, üst makamlardaki kimseler de olabilir. Bunun için iyi bir yönetici, her fırsattan yararlanmasını bilir. Bayramlarda ve okulda düzenlenen toplantılarda ve eğlencelerde bu gibi kimselerin okula çağrılmasına önem verilmelidir. Böyle fırsatlardan yararlanarak, bu gibi kimselerle karşı karşıya yapılacak görüşmeler, her gün yazılacak yazılarla elde edilecek sonuçtan daha etkili olur (Binbaşıoğlu, 1983; Akt: Kılınç, 2008).

Okul müdürü, okulu yönetirken okul içinde yer alan insan kaynaklarıyla (öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar) okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini uzlaştırmak, okulun amaçlarının gerçekleşmesini sağlamak durumundadır. Ancak okul müdürünün sahip olduğu yasal gücün yanında, sosyal, teknik, kültürel, sembolik güçlere de sahip olması gerekir Bunların yanında okul müdürü kültürel bir lider olarak bazı kültürel ve sembolik öğeleri kullanarak insanları etkileyebilir. Okul, değerlere dayalı olarak isleyen, aynı zamanda değer üreten bir örgüttür. Bu bakımdan okul yasamı içinde okul kültürü, bu kültür içinde egemen değerler önemli bir yer tutar (Şişman, 2002).

Okul müdürünün, okul yönetiminde bir liderlik rolü üstlenmesi gerekmektedir. Liderlik, yönetimden farklı bir kavram olarak insanları etkileme, belli amaçlar doğrultusunda yönlendirme, böylece insanların gücünden yararlanmadır. Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için müdürün, bir lider olarak okul toplumunu oluşturan insanları çeşitli yollarla etkileyebilmesi, onlar için bir esin ve heyecan kaynağı olması gerekir. Okul, açık sosyal bir sistem olarak çevresiyle sürekli alışveriş ilişkileri içinde olan bir örgüttür. Dolayısıyla okul, söz konusu çevreden bağımsız olarak ele alınamaz ve çözümlenemez. (Şişman, 2002). Bu çerçevede bir öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin, okul ile ilgili diğer rutin işler yanında, okulda geçen zamanın çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırması ve bu konuda okul toplumuna öncülük yapmaları beklenmektedir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin sadece okul ortamında değil, toplumsal yasamda da liderlik rolleri üstlenmeleri gerekmektedir (Şişman, 2002).

Keith Londen, liderlik konusundaki bir yazısında ideal bir liderde görmek istediği yetenekleri ve kişileri şöyle özetlemektedir:

- a) Bir lider geleceği görebilmelidir, geleceğin getireceği belirsizlik ve risklere karşı sürekli olarak tetikte olmalı ve sağduyu ile planlama yapmalıdır.
- b) Bir lider hiçbir zaman ödün vermeyeceği amaçları engelleyecek çabalara karşı sabır, kararlılık ve cesaretle karşı koymalıdır.
- c) Bir lider en zor koşullar altında bile ümitsizliğe kapılmamalı, böyle bir durumda çevresine güven vererek morali yüksek tutmalıdır.
- d) Bir lider ortaya çıkan sorunları, ne kadar büyük ve ne kadar, beklenmedik olursa olsun, yaratıcı zekası ve akılcı yaklaşımı ile çözümlenebilir.

e) Profesyonel bir lider, bilgi ve deneyimleriyle çevresindekilerin amaca yönelik çalışmalarına ve çevresindeki kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

f) Bir liderin, çevresinin saygısını ve güvenini kazanması için adil olması, ahlak ve ilke sahibi olması gereklidir (Akt: Nalbant, Özdil, Ecevit, 2003).

#### **2.1.4. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar Liderlerin Güç Kaynakları İdeal Bir Yöneticide Bulunması Gereken Liderlik Özellikleri Liderlik Stilleri**

Kişisel özellikler, örgütlerin ihtiyaçları ve değişen evrensel koşullar farklı liderlik stillerini de beraberinde getirmiştir. Bunlardan vizyoner liderlik, etik liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin öne çıkanlarından bazıları olduğu söylenebilir. Aşağıda bu liderlik stilleri kısaca açıklanmıştır.

##### **2.1.4.1. Vizyoner Liderlik**

Vizyon, bir örgütün geleceğe dönük resmidir. Vizyoner liderlik, birlikte yeni bir gelecek oluşturmanın merkezinde yer alan bir liderlik yaklaşımıdır. Vizyoner liderlik, örgütün geleceğe yönelik bir vizyon geliştirme, uzun vadeli ihtiyaç ve beklentileri karşılama ve küresel eğilimleri görebilmeye dayalı liderlik yaklaşımıdır (Çelik, 2000). Liderlik ve vizyonun tıpkı bir sarmal gibi birbiriyle iç içe, birbirini bütünlemektedir, vizyonu olmayan bir kişinin liderliğinden söz etmek oldukça güçtür. (Erçetin, 2000: 68).

Vizyon her zaman pozitif enerji vermeyebilir. Geliştirilen bazı vizyonlar başarısız olabilir. Vizyoner lider, olumlu vizyonlar geliştirerek insanları peşinden sürüklemeye çalışır. Etkili bir vizyon, iş görenin hem aklına hem de kalbine hitap etmelidir. Bireylerde duygu ve düşünce bütünlüğü sağlayan vizyon, etkili bir vizyondur (Çelik, 2004: 194-195).

Etik; insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları ve kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaki açıdan araştıran bir felsefe disiplini olarak doğru ve yanlışın ölçütüdür (Aydın, 2003).

Sergiovanni'ye göre etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmakta, etik liderliğin en belirgin özelliğinin ise liderliğin güç kaynağının moral güce dayanması olduğu ifade edilmektedir. Greenfield'e göre ise etik lider, öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişidir (Akt: Çelik, 2000).

Etik liderliğin temel görevleri şunlardır (Crosby, 1999: Akt: Doğan, 2005)

1. İzleyenleri etik, yasa ve normlar konusunda eğitmek,
2. Etik prensiplerin, yasa ve normların özel durumlarda nasıl kullanılacağı konusunda farkındalık düzeylerini arttırmak,
3. Etik prensiplerin, yasa ve normların değişen zamana uyumunu sağlamak,
4. Prensip, yasa ve normlar arasındaki çatışmaları çözmek,
5. Etik prensip, yasa ve normların resmi ve resmi olmayan alanlarda kullanımı ve yapılandırılması konularında çalışmak.

Liderlik becerilerinin etik davranışlarla desteklenmesi ve bütünleştirilmesi gerekir. Etik liderler, iş görenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi önemli bir eylem olarak görürler. Etiksel davranışlar, etiksel kuramsallaşma üzerinde etkili olur (Çelik, 2000).

##### **2.1.4.2. Öğretimsel Liderlik**

Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır. Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır.

Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcar (Çelik, 2000: 209). Okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2004).

Okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yerine getirilmesinde en önemli görev kuşkusuz okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticisi bürokratik işler arasında boğulmamalı, okulun asıl varlık nedeni olan öğrencilerin gelişimini destekleyen eğitimsel ve öğretimsel faaliyetlere daha fazla zaman ayırmalıdır. Yönetici, zamanını okul içerisindeki çeşitli eğitsel mekanlarda geçirmeli ve öğretim konusunda hem öğrencilere hem de öğretmenlere liderlik yapmalıdır. Bir okul ancak bu şekilde gelişme gösterir ve başarılı olur (Doğan, 2005: 61).

#### **2.1.4.3. Kültürel liderlik**

Okul yöneticisinin kültürel liderliği, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Güçlü veya zayıf her okulun bir kültürü vardır (Çelik, 2000: 51). Kültürel lider, okul kültürünün temel öğeleri üzerinde etkili olmaktadır. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması ve geleneklerin değiştirilmesi kültürel liderlik davranışlarını gerektirmektedir. Eğer okul yöneticisi okul kültürünü oluşturan temel öğeleri koruma ya da değiştirme doğrultusunda bir etkileme gücüne sahipse, kültürel liderlik gücünü gösteriyor demektir (Çelik, 2000: 53).

Literatürde öne çıkan liderlik stillerinden bazılarında kısaca bahsedildikten sonra bu çalışmada üzerinde durulan dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin daha detaylı şekilde açıklanmasında yarar görülmektedir. Bu konuda son yıllarda yapılan araştırmalar özellikle dönüşümcü liderliğin eğitim kurumları için önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

#### **2.1.4.4. Dönüşümcü Liderlik (Transformational Leadership)**

Değişim, daha çok evrimsel bir farklılaşmayı, tema ya da ana fikir olarak alırken, dönüşüm ani ve devrimsel farklılaşmayı temel olarak almaktadır (Akdemir, 1997: 143). Bir konumdan başka bir konuma, bir kalıptan başka bir kalıba geçmeyi ifade etmek için kullanılan değişim kavramı durumu tam olarak açıklayamadığından bu liderlik stili tanımlanırken değişim yerine dönüşüm kavramı kullanılmaktadır.

Genel anlamda dönüşüm, mevcut yapıdan, teamüllerden, alışkanlıklardan, eğilimlerden vazgeçerek devrimsel anlamda farklılaşma süreci ya da gelecekteki eğilimlere şimdiden hazırlanmak ve gelecek eğilimlerini şimdiden uygulamaya taşımak şeklinde tanımlanabilir (Eraslan, 2003: 76).

Günümüze kadar liderlik alanında pek çok çalışma yapılmış çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Liderleri, lider olmayanlardan ayıran yetenek ve özellikleri araştıran kuramcılarının çalışmalarından beklenen verim alınamamıştır. Ohio State ve Michigan üniversitelerinde yapılan liderlik araştırmalarında uzun süre insan ve görev boyutu üzerinde durulmuş, liderlikte iş tatmini, etkililik ve yapıyı harekete geçirme faktörleri incelenmiştir. Ancak davranışçı liderlik araştırmaları, çoklu liderlik davranışları ortaya koymada ve lider davranışlarını açıklamada başarısız olmuştur (Açıkalın, 2003: 32).

Dönüşümcü liderlik fikri ilk olarak James McGregor tarafından 1978 yılında ortaya konmuş ve ardından Bernard Bass tarafından geliştirilmiştir. Burns dönüşümcü liderlik biçiminin bir süreç olmaktan çok belirli davranışlara sahip olma anlamına geldiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımda lider ve üyeler birbirlerini daha üst düzeyde teşvik ederek birbirlerine moral verirler. Burns ile birlikte çalışan Bass'a göre dönüşümcü liderler gerçekleştirmek istedikleri projeleri üyelerine ve ekiplerine çok iyi aktaran, ekibini belirledikleri amaçlar doğrultusunda yönlendirip inandıran liderlerdir (<http://www.sedl.org>). Burns dönüşümcü liderleri, takipçilerini eşitlik ve adalet gibi yüksek güdüleme ve moral düzeylerine erişmede birbirlerine esin kaynağı olan kişiler olarak tanımlamıştır (Korkmaz, 2005: 403).

Dönüşümü gerçekleştirecek liderin, en yapılmayacak olanları bile yapmaya hazır olması gerekir. Bu tür liderlik zordur, çetin kararlar almak zorunda kalırlar. Eyleme geçebilme, bu tür liderliğin en belirgin özelliğidir. Bundan dolayı güçlü bir kişilik, disiplin ve cesaret gerektirir. Normalden sapma ve popüler olana esir olmama, dönüşüm liderliğinin vazgeçilmez koşuludur (Özden, 2004: 111).

Erçetin (2000: 61) liderlerin dönüşümcü olabilmesini şöyle açıklar: Liderler neyin doğru, iyi, önemli ve güzel olduğunu fark ettiklerinde; Kendini gerçekleştirme ve başarı için izleyenlerin ihtiyaçlarını yükseltmede yardım ederler. İzleyenleri daha yüksek moral olgunluğa teşvik ederler,

İzleyenlerin gruplarının, örgütlerinin veya toplumun iyiliği için kendi çıkarlarının ötesine geçene kadar gerçekten dönüşümcü liderler olurlar.

Tanımlarda farklı yaklaşımlar olmasına rağmen bütün tanımlardaki ortak yön dönüşümcü liderliğin, her şeyin üstünde, değişim ajanı olduğu varsayımdır. Bu tip liderliğin işlevi, değişimin kontrolörü olarak değil, değişimin katalizörü olarak hizmet etmektir (Eraslan, 2003: 70).

#### **2.1.4.5. Etkileşimci Liderlik Teorisi**

Etkileşimci liderlik, modern liderlik teorilerinden dönüşümcü liderlik teorisi ile birlikte ele alınmıştır. Bunun nedeni, Burns'ün, etkileşimci liderlik davranışı gösteren liderin aynı zamanda dönüşümcü liderlik davranışı gösteremeyeceğini ileri sürmesidir (Başol, 2005: 40).

Aslında genel özellikleri açısından bu iki yaklaşım karşılaştırıldığında bakış açılarının birbirinden farklı olduğu görülür. Çünkü dönüşümcü liderlikte sınırsız yaratıcılık ve anlayış söz konusudur. Etkileşimci liderlikte ise tamamen ödül ve cezaya dayalı bir anlayış söz konusudur.

Anlayışların zaman içerisinde değişmesi, liderlerin farklı zamanlarda farklı davranış stillerini benimsemelerine neden olmaktadır. Bu durumda lider kimi zaman dönüşümcü liderlik özellikleri sergilerken kimi zaman da etkileşimci liderlik özellikleri sergileyebilir.

Bass'a (1985) göre liderlerin yönettikleri astlarından beklentilerini net bir şekilde ifade eden ve kendilerinden beklenen performansı göstermeleri karşılığında ne gibi bir ödül alacaklarını açıklayan lideri, etkileşimci lider olarak tanımlamıştır (Akt: Yavuz, 2009: 18).

Serinkan ise; görevin tamamlanamaması durumunda da ceza verme eğiliminde olan bir liderlik türü olarak tanımlamıştır (Serinkan, 2002: 75).

Etkileşimci liderlik, bir takım ödülleri aracılığı ile izleyenlerin lideri takip etmesini sağlamayı amaçlayan, vurgunun astların kuralları doğru bir biçimde uygulaması üzerinde olduğu, bu amaçla sadece küçük çaplı ve rutin değişimleri gerçekleştiren bir liderlik türüdür (İşcan, 2006: 165).

Barnett, McCormick (2004) ve Bryant'a (2003) göre etkileşimci liderlerin; izleyenleri arasındaki ilişki karşılıklı bir alış-veriş süreci olarak değerlendirilmektedir (Akt: Cemaloğlu ve Kılınc, 2012: 134-135).

Brestrich'e (1999) göre, etkileşimci liderliğin ana felsefesi; lider ve izleyenler arasındaki karşılıklı alış-verişe dayanmaktadır. Etkileşimci liderlikte olası destek içeren, izleyenler liderlerin vaatleri, ödülleri ve pekiştiricileri ile motive edilir veya negatif dönüt, disiplinli davranışlar ve azarlama gibi enstrümanlar ile düzeltilir (Akt: Eraslan, 2004: 4).

Yukarıdaki tanımlamalarda vurgulanan ortak noktalardan biri; lider ile izleyiciler arasındaki sürecin bir alış-verişe benzetilmesidir. Bu alış-veriş sürecinde lider izleyicilerinden istediklerini ödül ve pekiştiriciler vasıtasıyla gerçekleştirir. İzleyenler bu sürecin sonucunda karşılaşacakları ödül ve cezaları bilerek hareket ederler. Bu bağlamda etkileşimci liderlik, izleyenlerin liderlerinin isteklerini yerine getirmelerine karşılık, liderin de izleyicilerinin beklentilerini gerçekleştirmesi olarak açıklanmaktadır (Yılmaz, 2006: 18).



Etkileşimci liderliği bir alış-veriş süreci olarak düşünürsek, Eraslan'a (2004) göre; bu süreçte değişilen değerler aynı ölçüde olmayabilir. Buna göre iki dereceli davranış tanımlamıştır. Bunlar düşük kaliteli ve düşük kaliteli değiş tokuştur(Eraslan,2004:4).

Lewis ve Kunhert'e (1987) göre; düşük kaliteli davranış mal ve haklara dayanırken, yüksek kaliteli davranış kişisel bağlara dayanır(Akt: Eraslan,2004:4).

Düşük kaliteli davranışta ödül maddi bazı imkanlara dayanabilir. Ancak yüksek kaliteli davranış maddi olarak ölçülemeyen ödüllerdir. Yöneticiler ve iş görenler organizasyon denilen bir sistemin içinde yer alırlar. Etkileşimci liderler bu sistemin devamlılığını sağlamak için çaba gösterirler. Yenilikler peşinde değillerdir. Çünkü bu sistem içinde var olmuşlardır. Bu sistemin korunmasını isterler(Begeç, 1999: 91).

### 2.1.5. Okul İkliminin

Bireylerin kişiliklerini, hareketlerini ve davranışlarını şekillendiren, doğduğundan itibaren başlayıp ölene kadar devam eden süreç bireyin eğitim sürecini oluşturmaktadır. Bilimsel temeller esas alınarak verilen bir eğitim, her bireyde olumlu yönde bir değişim sağlamaktadır. Bu açıdan bütün toplumlar için genç nüfus diye tabir edilen çocuk ve gençlerin eğitimi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Çocukların ve gençlerin eğitilmesinde en büyük sorumluluk aile ve okullardadır. Aile okuldan daha da önemli olsa da günümüz şartları göz önünde bulundurulduğunda birçok aile bu sorumluluğu yerine getirememektedir. Durum böyle olunca sorumluluğun büyük bir kısmı okulların üzerindedir (Özdemir, 2002 s.39).

Hoy ve Miskel'e göre; " Bir okulun örgütsel iklimi bir okulu diğerinden ayıran içerisindeki bireylerin davranışlarını değiştiren içsel özellikler bütünüdür. Daha detaylı bir tanımla içerisindeki bireylerle deneyimselleştirilen ve davranışlarını değiştiren okul çevresi, okul ikliminin kalitesini belirler (Samancı, 2006, s. 16).

Kaplan ve Geoffroy okul iklimini şöyle tanımlamışlardır: "Okul iklimi, insanların bir okulun kalitesi ve okuldaki insanlar hakkında hissettikleri olarak tanımlanabilir. "İklim" insanların içinde bulunduğu bütün fiziksel ve psikolojik çevreleri içerir. Aynı zamanda iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve toplumun okulları ile ilgili ne hissettiğini yansıtmaktadır" (Çamur, 2006, s.11).

Hoy'a göre okul iklimi; "okuldaki insanların ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okuldaki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özelliktir" (Çalık, Özbay, Özer, Kurt, Kandemir, 2009).

#### 2.1.5.1. Okul İklimi Tipleri

Hoy ve arkadaşları (1991) yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak dört iklim tipi tanımlamışlardır. Bunlar; açık iklim, bağlı iklim (engaged) iklim, çözülmüş iklim ve kapalı iklimdir (Ballard, 2008: 29-30; Karacaoğlu, 2008: 22-23):

**Acık İklim (Open Climate):** Acık iklimde okuldaki öğretmenler ve yöneticinin davranışları açıktır. Bu iklim işbirliği, saygı, açıklık (hem çalışanlar hem de çalışan - yönetim arası ilişkilerde) ile karakterize olur. Yönetici, çalışanların destekçisi ve öğretmenlere öğretim işlerini yerine getirirken gerekli özgürlüğü sağlayan kişidir. Yönetici ve öğretmenlerin her ikisinin de davranışları samimi ve açıktır.

**Bağlı İklim (Engaged Climate):** Öğretmenlerin davranışları açıkken yöneticinin davranışları kapalıdır. Yönetici katı ve otoriter, aynı zamanda çalışanların profesyonel uzmanlıklarına ve kişisel ihtiyaçlarına saygı göstermez. Bağlı iklimde öğretmenler yetersiz liderliğe rağmen verimlidirler. Öğretmenler hedeflerini gerçekleştirebilmek için birlikte çalışırlar, kendilerini öğrencilerine adarlar ve işbirliği içinde çalışırlar. Öğretmenler, birbirine bağlı, adanmış, destekleyici ve ilgilidirler.

**Çözülmüş İklim (Disengaged Climate):** Bağlı iklimin tersidir. Yani, yöneticinin davranışları açıkken öğretmenlerin davranışları kapalıdır. Bu tur okulda, yöneticinin liderliği öğretmenlerin destekçisidir. Yönetici, bürokratik engelleri en alt düzeye indirir. Fakat buna rağmen çalışanlar liderliğe cevap

vermezler ve sorumluluk üstlenmezler. Bu iklime sahip okulda öğretmenler, yöneticinin liderlik teşebbüslerini sabote ederler.

**Kapalı İklim (Closed Climate):** Kapalı iklim ise, öğretmen ve yöneticinin davranışlarının kapalı olmasıyla diğerlerinden ayrılır. Yönetici destek olmayan, katı, kısıtlayıcı ve kontrollüyen çalışanlar da toleranssız, ilgisiz ve yöneticiye karşı şüphelidir.

### 2.1.6. Okul İklimi Alt Boyutları

#### 2.1.6.1. Okul İklimi - Okul Güvenliği İlişkisi

Eğitim alanında son yılların en önemli problemlerinden biri okul güvenliğidir. Gelişmiş ülkelerde okul güvenliğini arttırıcı çalışmalar yapılırken, ülkemizdeki çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Okulların üzerine düşen görev; sadece akademik yönden öğrenciyi yetiştirmek değildir. Akademik başarı yanında, öğrencilere Şiddet olaylarından uzak güvenli bir ortam sağlamaktır. Okul güvenliği, öğrencinin ya da okulda çalışan diğer kişilerin evinden okula gitmek için ayrıldığı andan itibaren başlayıp tekrar eve dönünceye kadar ki geçen tüm süreçleri kapsamaktadır. Mekan açısından bakacak olursak; okul ve ev arasındaki güvenlik, okul içinde güvenlik ve sınıfta güvenlik olarak sınıflayabiliriz.

Dönmez okul güvenliğini “öğrencilerin öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir.” olarak tanımlanmıştır. Güven’e göre “okulda öğrenme için uygun bir ortam yaratılmasıdır.” (Işık 2004).

#### 2.1.6.2. Okul İklimi – Yönetici İlişkisi

Eğitim yöneticileri; öğretmen, personel, öğrenci, veli, yerel yöneticiler gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan bunun yanında farklı beklentileri olan kişilerle ilişki kurmak, onların beklentilerini göz ardı etmeden demokratik bir yönetim sergilemelidir (Acarbay, 2006; s. 51).

Okulu yöneten kişi olarak tanımlanan okul müdürü için, okulun insan kaynakları ile maddi kaynaklarını olumlu ve uygun biçimde kullanılmasını sağlayan, yapılacak bütün etkinliklerin planlamasını, uygulanmasını, denetlenmesini, okulda olumlu iletişim sağlayarak işbirliğini attıran, okulda karşılaşılabilecek her türlü sorunu çözen kişi diyebiliriz ( Sağlam, 2008, s. 192).

Bursalıoğlu’na göre (2008, s. 40), “okulun amaçlarını gerçekleştirecek, okulun yapısını yaşayacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır.” Normal şartlarda müdür gücünü formal yetkilerden almaktadır fakat okul müdürü sadece bu yetkileri kullanarak yönetici olmak yerine, okulda bulunan diğer kişiler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü de kazanabilir. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile yanında çalışan öğretmenlerin liderlik beklentileri karşılıklı bir şekilde uyuyorsa okul müdürü grubun üyeleri ile etkileşimi sağlayarak grubun başarısını arttırarak, çalışanların işe olan tutumlarını olumlu yönde geliştirir.

#### 2.1.6.3. Okul İklimi – Öğretmen İlişkisi

Bir örgüt olan okullarda problemler karmaşıktır ve bunun yanında kontrol altında tutmak kolay değildir. Öğretmenler sadece öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemezler, bunun yanında okul iklimini düzeltebilecek yeteneğe ve güce sahiptir. Yapılan bazı çalışmalarda özellikle öğretmenlerin okul iklimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre okul iklimine en önemli etkiyi yapanlardan biri öğretmenlerdir (Çamur, 2006, s. 35).

Her okulun nasıl kendine özgü bir iklimi varsa, bir alt örgüt olan her sınıfında kendi özgü iklimi bulunmaktadır. Her sınıfın iklimi bize o sınıfta bulunan öğrenci ve öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişim ve davranış biçimleri hakkında ipucu verebilir. Sınıfta olumlu ve sağlıklı bir iklimin oluşması ya da oluşmaması büyük ölçüde öğretmenin elindedir. Öğretmen sınıfın iklimini ne kadar olumlu bir hale getirirse eğitim- öğretim kalitesi o kadar artar, sınıfta oluşan eğitim – öğretim kalitesinin, okulun tümünü etkilemesi kaçınılmazdır. Okuldaki eğitim- öğretim kalitesi okulun iklimini de muhakkak etkileyecektir (Dindar, 2008, s.12).

Öğretmenlerin öğrencilerle aralarındaki en büyük problemlerden biri iletişimin kopuk olmasıdır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili ve iyi bir iletişim bütün sorunlar aşılmasında önemli bir yardımcıdır. Yaşanan iletişim sorunu çözülmeden yaşanan hiçbir güzellikten zevk alınmaz. Durum böyle olunca öğrencilerin okula, okulun kurallarına ve okulun iklimine uyum sağlaması zorlaşır hatta imkansız hale gelebilir.

#### **2.1.6.4. Okul İklimi - Öğrenci İlişkisi**

Okullarda yapılan gözlem sonucu dört farklı birey tipinin okullarda bulunduğu altı çizilmiştir. Bu birey tipleri; kabullenen, soyutlanan, değişken, özgürlükçü birey tipleri olarak sınıflandırılmıştır. Kabullenen birey tipinin özellikleri; buldukları örgütün kuralları içinde rol oynayan, oynadığı rolü ne eksik ne fazla yapar yani kendinden hiçbir şey katmayan bireydir. Bu özellikler bireyin bilişsel yeteneğinin sınırlı olduğunu göstermez, birey sadece bir değişiklik yapma gereği kendinde hissetmez. Soyutlanan birey ise; örgüt içinde kendini ifade edebilecek hiçbir araç bulamaz. Bu tip bireyler okulda iki tür davranış sergiler. Birey ya üstün davranışlar sergiler ya da uyumsuz davranışlar, arası yoktur. Aslında birey kendini buraya ait hissetmez fakat içinde bulunduğu sisteme zarar vermeme isteği okul başarısının motivasyon kaynağıdır. Değişken bireyler; okulun demokratik havası içinde kendini ifade edemeyen, okul kültürüne yabancı olduğu halde reddedilme korkusu yüzünden kendini oraya ait olduğunu gösteren davranışlar sergiler. Özgürlükçü birey tipi ise; demokratik okul iklimi içinde kendini geliştiren, analitik düşünme yeteneğine sahip, örgüte yenilikler katmak isteyen ve bunun için çalışan bireylerdir. Kendisini geliştirmenin bulunduğu yapıya da olumlu etkisi olacağını düşünen bireylerdir. Bu tip bireyler kendi demokratik düşüncelerini büyüdükten sonrada koruyup başkalarına aktarmayı benimserler (Arıman, 2007, s. 28-29).

#### **2.1.6.5. Okul İklimi - Veli İlişkisi**

Eğitimin aile de başlaması, ailenin bireyin sonradan değiştirilmesi çok güç olan temel davranışları kazandırması gereğini ortaya çıkarır. Kişinin çalışkan, tembel, dürüst, yalancı vb. özelliklerinin olması ailenin verdiği temel eğitimle alakalıdır. Okulun bu temel özellikleri değiştirebilmesi çok güçtür. Yapılması gereken ailenin eğitilmesidir. Bu durum aile ve okul arasında kurulacak etkili bir iletişim ile gerçekleşebilir. Aile eğitimi, ailelerin çocukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, onlara olumlu tutumlar geliştirmelerine ve çocukların eğitimine katkı sağlamaları açısından önemlidir. Ayrıca ev ve okul arasında ki iletişimin güçlü olması, çocukların gelişme fırsatlarını arttıracaktır (Şişman ve Taşdemir, 2008, s. 286).

Öğretmen ile ailenin işbirliği içinde olması öğrencinin olumlu yönde değişiklikler göstermesini sağlarken bunun yanında okulda yaşanacak disiplin sorunlarını (akran istismarı, Şiddet, çete faaliyetleri... vb.) yaşanmasını en aza indirebilir veya engelleyebilir. Öğretmen, aile ve yöneticilerin ortak çabası sayesinde okul ve çevresinde yaşanan olaylar her yönüyle ele alınıp hakim olunarak gerekli önlemler alınabilir. Akran istismarı, Şiddet, çete faaliyetleri gibi okul ve çevresinde yaşanan olumsuz davranışlar ortadan kaldırılabilmektedir. Bu sayede toplumsal açıdan yaşanan veya yaşanacak sorunlarında önüne geçilebilir (Balay, 2008, s. 342).

### **3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen işlem yolu ve istatistiksel analiz yöntemleri açıklanmıştır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırma, ortaöğretim okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okullarında çalışan toplam 92 öğretmen oluşturmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplama amacıyla araştırmada inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili 5 sorudan oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu, bu araştırmanın amacına ve inceleme konusu olan bağımsız değişkenlere uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesinde konu ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuş ve liderlik stili ve okul iklimi ile ilişkisi olabileceği düşünülen faktörler öğretmenlere ait; cinsiyet, yaş, hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi ve eğitim düzeyi değişken olarak belirlenmiştir.

#### 3.3.2. Liderlik Davranışı Anketi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerini belirlemek için, Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilmiş olan ve www.mindgarden.com adresinden satın alınan ve Cemaloğlu (2007) tarafından da Türkçeye uyarlanan Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short (MLQ) anketi kullanıldı. Veri toplama aracında toplam 45 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden dönüşümcü liderlik boyutunda 20, işlemci liderlik boyutunda 16, sonuçlar boyutunda ise 9 madde bulunmaktadır. Araştırmada liderliğin dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik alt boyut puanları hesaplanmış, sonuç boyutuna ilişkin veriler değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur. Hiçbir zaman (1), Seyrek olarak (2), Bazen (3), Sıklıkla (4) ve Her zaman (5) olarak SPSS 20.0 programına kodlandı.

Dönüşümcü Liderlik	2,8,9,10,13,14,15,18,19,21,23,25,26,29,30,31,32,34,36
İşlemci Liderlik	1,11,16,35,3,4,12,17,20,22,24,27,5,7,28,33

Çok Faktörlü Liderlik Anketinin Güvenirlik analizi için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda dönüşümcü liderlik boyutundaki maddelerin düzeltilmiş madde toplam ilgileşim katsayılarının 0.48 ile 0.83 arasında değiştiği görülmüştür. Bir madde (m6) madde toplam korelasyon katsayısı 0.30'un altında çıktığı için ankettten çıkarılmıştır. Dönüşümcü Liderlik boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır.

İşlemci liderlik boyutundaki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının 0.30 ile 0.62 arasında değiştiği görülmüştür. İşlemci liderlik boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

#### 3.3.3. Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği

İlköğretim okullarındaki örgüt iklimini belirlemek amacıyla Yalçınkaya(2000) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği" kullanılmıştır. Yalçınkaya(2000), Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği(OCDQ-RE)'nin, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen OCDQ-Form IV' ün, Hoy ve Clover (1986) tarafından yenilenmesi sonucunda oluşturulduğunu belirtmektedir. OCDQ-IV halen kullanılmasına rağmen, dikkat edilmesi gereken bir takım zayıf yönlerinin olduğu şeklinde önemli eleştiriler almış ve bu eleştiriler sonucunda Hoy ve Clover tarafından yenilenmiştir. OCDQ-RE'nin geliştirilmesinde,

OCDQ'nun orjinal maddeleri değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda, faktör yükü düşük, 25 madde çıkarılıp sonra, yeni maddeler geliştirilmiştir. Sonra da, madde sayısını azaltmak, maddeleri düzenlemek ve yeni OCDQ-RE' nin yapı faktörünü tanımlamak için, bir pilot çalışması yapılmıştır. Analiz birimi olarak okul alındığı için, bireysel veriler, her madde için, üç aşama faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucu, yenilenmiş 41 madde kalmıştır. Bu yolla geliştirilen OCDQ-RE ile toplanan verilerle, faktör analizi yöntemiyle seçilen 41 sorudan 6 boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutların üçü ( destekleme, yakından kontrol, engelleme), lider olarak yönetici davranış özelliklerini, diğer üçü ( mesleki dayanışma, samimi, ilgisiz) ise, grup olarak, öğretmenlerin davranış özelliklerini açıklamaktadır (Akt. Taşdemirci, 2009, s.55).

**Tablo 3.1.** Örgüt İklimi Alt Boyutları

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

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

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

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

İlgisiz-Çözülme boyutu, öğretmenlerin işle ilgili birlik beraberlik oluşturamama, plansız yaşama, başarıya önemsememe, vakti boşa harcama, üretici olmama ve ortak bir amaç oluşturmama gibi davranış biçimlerini kapsar. Genelde davranışların olumsuz olduğu tutumları kapsar. Öğretmenler okula ve kendi arkadaşlarına eleştirel bir gözle bakarlar.

Yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutlar,

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

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

Engelleme boyutu ise yöneticinin, öğretmenlere gereksiz işler, rutin görevler yüklediği, öğretmenlerin davranışlarını kısıtladığı ve onların öğretici sorumluluklarına karıştığı davranış boyutudur. Yönetici

işleri kolaylaştıracağı yerde zorlaştırdığı için, öğretmenin asıl sorumluluklarını yerine getirmesine engel olur.

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

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

**Tablo 2.2.** Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği Puanlama Sınırları Alt ve Üst Sınırlar

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

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2013- 2014 eğitim- öğretim yılında Gaziantep ilinin Şehitkamil ortaöğretim okullarında yapılmıştır. İlgili öğretmenler ile görüşülerek kendilerine uygulamalara ilişkin bilgiler verilmiş ve görüşleri alınmış ve gönüllülük esasına göre araştırmanın amaçlarından haberdar edilerek araştırmaya alınmıştır. Araştırmanın uygulaması bir ay içerisinde tamamlanmıştır.

### 3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testleri olarak İlişkisiz Grup T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD Testi yapılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

## 4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma denencelerinin sınanması için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, Gaziantep İli Şehitkamil İlçesi sınırları içinde örnekleme alınan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stil algısı ile okul iklimi algıları bazı değişkenlere göre incelenmesi ile ilgili bulgular denence sırasına göre sunulmuştur. Her bir bağımsız değişkenin sayısal dağılımlarını, liderlik stiline ve okul iklimi algı düzeyini puanlarının ortalamalarını, standart sapmalarını gösterir tablolar düzenlenmiş, daha sonra değişkenlerin çeşitli düzeylerine göre belirlenen gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizlerin sonuçları ile ilgili tablolar sunulmuştur.

**4.1. BETİMSSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMLARI****Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Kadın	57	60.9
Erkek	35	38
Toplam	92	100

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %60.9'unu kadın, %36' ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı**

Yaş	N	%
20-25 Yaş	19	20.7
26-30 Yaş	15	16.3
31-35 Yaş	24	26.1
36-40 Yaş	22	23.9
41 Yaş ve üzeri	12	13
Toplam	92	100

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %20.7'sini 20-25 yaş, %16.3'ünü 26-30 yaş, %26.1'ini 31-35 yaş, %23.9'unu 36-40 yaş ve %13'ünü 41 yaş ve üzeri öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı**

Mesleki Kıdem	N	%
1 Yıdan az	6	6.5
1-5 Yıl	24	26.1
6-10 Yıl	13	14.1
11-20 Yıl	44	47.8
21 Yıl ve üzeri	5	5.4
Toplam	92	100

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %6.5'ini 1 yıldan az, %26.1'i 1-5 yıl, %14.1'i 6-10 yıl, %47.8'ini 11-20 yıl ve %5.4'ünü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımı**

Okuldaki Hizmet Süresi	N	%
1 Yıdan az	22	23.9
1-5 Yıl	44	47.8
6-10 Yıl	16	17.4
11-20 Yıl	10	10.9
Toplam	92	100

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %23'ünü 1 yıldan az, %47.8'ini 1-5 yıl, %17.4'ünü 6-10 yıl, %10.9'unu 11-20 yıl buldukları okulda çalıştığı görülmektedir.

**Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

Eğitim Düzeyi	N	%
Lisans	79	85.9
Yüksek Lisans-Doktora	13	14.1
Toplam	92	100

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %85.9'u lisans ve %14.1'i yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

## 4.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

### 4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmen algısına göre ne düzeydedir?" şeklindedir.

**Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Liderlik Stil Algı Puanları İçin N, X, Ss ve Sh Değerleri**

Alt Ölçekler	N	X	Ss.	Sh.
Dönüşümcü Liderlik	92	39,478	9,754	1,017
İşlemci Liderlik	92	43,902	6,387	0,666

Tablo 4.6' da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin liderlik stil algı puanları Dönüşümcü Liderlik boyutundan ortalama 39,478, İşlemci Liderlik boyutunda 43.902 puan, aldıkları görülmektedir. Dönüşümcü Liderlik ölçeğinden ölçeğinden minimum 19, maksimum 95 puan alındığı göz önünde bulundurulursa okul yöneticilerinin alt düzeyde dönüşümcü liderlik stiline sahip olduğunu, İşlemci liderlik ölçeğinden minimum 16, maksimum 80 puan alındığı göz önünde bulundurulursa okul yöneticilerinin orta düzeyde işlemci liderlik stiline sahip olduğunu saptanmıştır.



#### 4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları cinsiyet, yaş, hizmet yılı, okuldaki hizmet yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

##### 4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmen algısına göre; yöneticilerinin liderlik davranışları cinsiyet değişkenine farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak kadın ve erkeklerin cinsiyete göre, liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.7’ de sunulmuştur.

**Tablo 4.7. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Algısının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	X	Ss.	Sd	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	56	39.196	9.610	89	-0.475	0.636
	Erkek	35	40.200	10.096	69.608		
İşlemci Liderlik	Kadın	56	43.518	7.025	89	-0.617	0.539
	Erkek	35	44.371	5.303	85.728		

Tablo 4.7. incelendiğinde; dönüşümcü liderlik alt ölçeğinde erkek öğretmenlerin liderlik stili algı puan ortalamaları ( $\bar{X} = 40.200$ ), kadın öğretmenlerin liderlik stili algı puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 39.196$ ) daha yüksek olduğu; aynı şekilde işlemci liderlik alt ölçeğinde erkek öğretmenlerin liderlik stili algı puan ortalamaları ( $\bar{X} = 44.371$ ), kadın öğretmenlerin liderlik stili algı puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 43.518$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stili algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, cinsiyetin dönüşümcü liderlik ( $t = -0.475$ ,  $p > .05$ ) ve işlemci liderlik ( $t = -0.617$ ,  $p > .05$ ) stiline anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

##### 4.2.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri Tablo 4.8’ de sunulmuştur.

**Tablo 4.8.** Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Algısının Yaş Değişkinine Göre Grup İstatistikleri

Alt Ölçekler	Yaş	N	X	Ss.
Dönüşümcü Liderlik	20-25 Yaş	19	39.263	9.700
	26-30 Yaş	15	38.867	9.463
	31-35 Yaş	24	37.042	7.904
	36-40 Yaş	22	39.500	10.791
	41 Yaş ve üzeri	12	45.417	10.681
	Toplam	92	39.478	9.754
İşlemci Liderlik	20-25 Yaş	19	43.790	5.643
	26-30 Yaş	15	46.067	5.431
	31-35 Yaş	24	44.125	5.736
	36-40 Yaş	22	44.546	6.843
	41 Yaş ve üzeri	12	39.750	7.967
	Toplam	92	43.902	6.387

Tablo 4.8.'de yer alan verilere göre: öğretmen algısına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları yaş değişkenine göre; dönüşümcü liderlik alt boyutunda 41 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 45.417$ ); işlemci liderlik alt boyutunda 26-30 yaş ( $\bar{X} = 46.067$ ) en yüksek aritmetik ortalamayı oluşturduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.14.'de verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Algısının Yaş Değişkinine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Yaş	KT	Sd	KO	F	P
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar Arası	572.164	4	143.041		
	Grup İçi	8084.793	87	92.929	1.539	0.198
	Toplam	8656.957	91			
İşlemci Liderlik	Gruplar Arası	287.699	4	71.925		
	Grup İçi	3424.421	87	39.361	1.827	0.131
	Toplam	3712.120	91			

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Dönüşümcü Liderlik ( $F=1.539$ ;  $p<,05$ ) ve İşlemci Liderlik ( $F=1.827$ ;  $p>,05$ ) alt boyut puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

#### 4.2.2.3. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları hizmet yılı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Algısının Hizmet Yılı Değişkinine Göre Grup İstatistikleri

Alt Ölçekler	Hizmet Yılı	N	X	Ss.
Dönüşümcü Liderlik	1 Yıdan az	6	35.000	9.487
	1-5 Yıl	24	40.083	8.392
	6-10 Yıl	13	39.154	10.238
	11-20 Yıl	44	39.296	10.458
	21 Yıl ve üzeri	5	44.400	9.659
	Toplam	92	39.478	9.754
İşlemci Liderlik	1 Yıdan az	6	40.500	3.937
	1-5 Yıl	24	44.292	5.146
	6-10 Yıl	13	48.154	4.652
	11-20 Yıl	44	43.796	6.719
	21 Yıl ve üzeri	5	36.000	7.141
	Toplam	92	43.902	6.387

Tablo 4.10.'da yer alan verilere göre: öğretmen algısına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları hizmet yılı değişkinine göre; dönüşümcü liderlik alt boyutunda 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 44.400$ ); işlemci liderlik alt boyutunda 6-10 yıl ( $\bar{X} = 48.154$ ) en yüksek aritmetik ortalamayı oluşturduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.11.'de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Algısının Hizmet Yılı Değişkinine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Hizmet Yılı	KT	Sd	KO	F	P
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar Arası	253.072	4	63.268		
	Grup İçi	8403.885	87	96.596	0.655	0.625
	Toplam	8656.957	91			
İşlemci Liderlik	Gruplar Arası	620.810	4	155.202		
	Grup İçi	3091.310	87	35.532	4.368	0.003
	Toplam	3712.120	91			

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları hizmet yılı değişkinine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Dönüşümcü Liderlik ( $F=0.655$ ;  $p>,05$ ) alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı; ancak İşlemci Liderlik ( $F=4.368$ ;  $p<,05$ ) alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

#### 4.2.2.4. Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları okuldaki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri Tablo 4.12.’de sunulmuştur.

**Tablo 4.12.** Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Algısının Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

Alt Ölçekler	Okuldaki Hizmet Yılı	N	X	Ss.
Dönüşümcü Liderlik	1 Yıdan az	22	33.864	9.598
	1-5 Yıl	44	41.386	8.893
	6-10 Yıl	16	41.125	10.620
	11-20 Yıl	10	40.800	8.917
	Toplam	92	39.478	9.754
İşlemci Liderlik	1 Yıdan az	22	41.273	6.627
	1-5 Yıl	44	44.841	5.220
	6-10 Yıl	16	44.750	7.946
	11-20 Yıl	10	44.200	7.208
	Toplam	92	43.902	6.387

Tablo 4.12.’de yer alan verilere göre: öğretmen algısına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları okuldaki hizmet yılı değişkenine göre; dönüşümcü liderlik alt boyutunda 1-5 yıl ( $\bar{X}$  =44.400); işlemci liderlik alt boyutunda 1-5 yıl ( $\bar{X}$  =48.154) en yüksek aritmetik ortalamayı oluşturduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.12.’de verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Algısının Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okuldaki Hizmet Yılı	KT	Sd	KO	F	P
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar Arası	914.584	3	304.861		
	Grup İçi	7742.373	88	87.982	3.465	0.020
	Toplam	8656.957	91			
İşlemci Liderlik	Gruplar Arası	203.270	3	67.757		
	Grup İçi	3508.850	88	39.873	1.699	0.173
	Toplam	3712.120	91			

Tablo 4.13.’de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları okuldaki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda İşlemci Liderlik (F=1.699; p>.05) alt boyut puanlarının

farklılaşmadığı; ancak Dönüşümcü Liderlik (F=3.465; p<.05) alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

#### 4.2.2.5. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmen algısına göre; yöneticilerinin liderlik davranışları eğitim düzeyi değişkenine farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak lisans ve yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.14.’de sunulmuştur.

**Tablo 4.14. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Algısının Eğitim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları**

Alt Ölçekler	Eğitim Düzeyi	N	X	Ss.	Sd	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	79	37.544	8.947	90	-5.354	0.000
	Yüksek Lisans	13	51.231	5.183	25.705		
İşlemci Liderlik	Lisans	79	43.937	6.589	90	0.127	0.899
	Yüksek Lisans	13	43.692	5.202	18.969		

Tablo 4.14 incelendiğinde; dönüşümcü liderlik alt ölçeğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin liderlik stili algı puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =51.231), lisans mezunu öğretmenlerin liderlik stili algı puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  =37.544) daha yüksek olduğu; işlemci liderlik alt ölçeğinde lisans mezunu öğretmenlerin liderlik stili algı puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =43.937), yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin liderlik stili algı puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  =43.692) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stili algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, eğitim düzeyinin dönüşümcü liderlik (t= -5.354, p<.05) alt ölçeğinde anlamlılık yaratırken; işlemci liderlik (t= 0.127, p>.05). alt ölçeğinde anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

#### 4.3.1. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin okul iklimi algısı ne düzeydedir?” şeklindedir.

**Tablo 4.15. Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Puanları İçin N, X, Ss ve Sh Değerleri**

Alt Ölçekler	N	X	Ss.	Sh.
Mesleki Dayanışma	92	17.370	3.004	0.313
Samimi	92	16.000	3.765	0.393
İlgisiz Çözülme	92	13.120	2.453	0.256
Destekleme	92	22.087	5.139	0.536
Yakından Kontrol	92	19.913	3.330	0.347
Engelleme	92	13.054	3.181	0.332

Tablo 4.15' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul iklimi algı puanları Mesleki Dayanışma boyutundan 17.370, Samimi boyutunda 16.000, İlgisiz Çözülme boyutunda 13.120, Destekleme boyutunda 22.087, Yakından Kontrol boyutunda 19.913 ve Engelleme boyutunda 13.054 puan aldıkları görülmektedir.

Mesleki Dayanışma boyutundan minimum 8, maksimum 32 puan alındığı göz önünde bulundurulursa öğretmen algısına göre mesleki dayanışma boyutunda orta düzeyde, Samimi boyutundan minimum 7, maksimum 28 puan alındığı göz önünde bulundurulursa öğretmen algısına göre samimi boyutunda orta düzeyde, İlgisiz çözülme boyutundan minimum 4, maksimum 16 puan alındığı göz önünde bulundurulursa öğretmen algısına göre samimi boyutunda yüksek düzeyde, destekleme boyutundan minimum 9, maksimum 45 puan alındığı göz önünde bulundurulursa öğretmen algısına göre destekleme boyutunda orta düzeyde, yakından kontrol boyutundan minimum 8, maksimum 32 puan alındığı göz önünde bulundurulursa öğretmen algısına göre yakından kontrol boyutunda orta düzeyde, engelleme boyutundan minimum 5, maksimum 20 puan alındığı göz önünde bulundurulursa öğretmen algısına göre engelleme boyutunda orta düzeyde okul iklimi algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

##### 4.2.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmen algısına göre okul iklimi puanlarının cinsiyet değişkenine farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenlerin okul iklimini algılamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.16.' da sunulmuştur.

**Tablo 4.16. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

	Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	X	Ss.	Sd	t	p
Öğretmen Davranışları	Mesleki Dayanışma	Kadın	56	17.607	2.688	89	1.070	0.288
		Erkek	35	16.914	3.459	59.289		
	Samimi	Kadın	56	15.839	3.677	89	-0.545	0.587
		Erkek	35	16.286	3.989	67.859		
	İlgisiz Çözülme	Kadın	56	13.089	2.525	89	-0.047	0.963
		Erkek	35	13.114	2.386	75.408		
Yönetici Davranışları	Destekleme	Kadın	56	22.036	4.319	89	0.006	0.995
		Erkek	35	22.029	6.308	53.976		
	Yakından Kontrol	Kadın	56	19.768	3.374	89	-0.518	0.606
		Erkek	35	20.143	3.344	72.797		
	Engelleme	Kadın	56	13.018	2.945	89	-0.098	0.922
		Erkek	35	13.086	3.609	61.598		

Tablo 4.16. incelendiğinde; mesleki dayanışma alt ölçeğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 17.607$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamaları erkek öğretmenleri ( $\bar{X} = 16.914$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde,

.05 anlamlılık düzeyinde, mesleki dayanışma alt boyutunun ( $t= 1.070$ ,  $p>.05$ ) anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

Samimi alt ölçeğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} =15.839$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamaları erkek öğretmenleri ( $\bar{X} =16.286$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, samimi alt boyutunun ( $t= -0.545$ ,  $p>.05$ ) anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

İlgisiz çözülme alt ölçeğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} =13.089$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamaları erkek öğretmenleri ( $\bar{X} =13.114$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, ilgisiz çözülme alt boyutunun ( $t= -0.047$ ,  $p>.05$ ) anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

Destekleme alt ölçeğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} =22.036$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamaları erkek öğretmenleri ( $\bar{X} =22.029$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, destekleme alt boyutunun ( $t= 0.006$ ,  $p>.05$ ) anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

Yakından kontrol alt ölçeğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} =19.768$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamaları erkek öğretmenleri ( $\bar{X} =20.143$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, yakından kontrol alt boyutunun ( $t= 0.006$ ,  $p>.05$ ) anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

Engelleme alt ölçeğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} =13.018$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamaları erkek öğretmenleri ( $\bar{X} =13.086$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, yakından kontrol alt boyutunun ( $t= -0.098$ ,  $p>.05$ ) anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

#### 4.2.4.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmen algısına göre okul iklimi puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri Tablo 4.17.’ de sunulmuştur.

**Tablo 4.17. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Yaş Değişkinine Göre Grup İstatistikleri**

	Alt Ölçekler	Yaş	N	X	Ss.
Öğretmen Davranışları	Mesleki Dayanışma	20-25 Yaş	19	18.000	2.517
		26-30 Yaş	15	16.867	2.973
		31-35 Yaş	24	17.583	2.586
		36-40 Yaş	22	16.318	3.657
		41 Yaş ve üzeri	12	18.500	2.970
		Toplam	92	17.370	3.004
	Samimi	20-25 Yaş	19	16.263	4.241
		26-30 Yaş	15	15.200	3.278
		31-35 Yaş	24	16.417	3.049
		36-40 Yaş	22	15.046	4.123
		41 Yaş ve üzeri	12	17.500	4.079
		Toplam	92	16.000	3.765
	İlgisiz Çözülme	20-25 Yaş	19	12.632	2.793
		26-30 Yaş	15	13.400	2.501
		31-35 Yaş	24	13.333	2.200
		36-40 Yaş	22	13.182	2.630
		41 Yaş ve üzeri	12	13.000	2.256
		Toplam	92	13.120	2.453
Yönetici Davranışları	Destekleme	20-25 Yaş	19	21.632	5.047
		26-30 Yaş	15	22.600	3.089
		31-35 Yaş	24	22.458	5.485
		36-40 Yaş	22	21.409	5.989
		41 Yaş ve üzeri	12	22.667	5.565
		Toplam	92	22.087	5.139
	Yakından Kontrol	20-25 Yaş	19	20.158	3.078
		26-30 Yaş	15	19.800	2.678
		31-35 Yaş	24	20.958	2.545
		36-40 Yaş	22	19.182	4.008
		41 Yaş ve üzeri	12	18.917	4.274
		Toplam	92	19.913	3.330
Engelleme	20-25 Yaş	19	12.579	2.219	
	26-30 Yaş	15	13.733	3.390	
	31-35 Yaş	24	13.458	3.501	
	36-40 Yaş	22	12.591	3.487	
	41 Yaş ve üzeri	12	13.000	3.219	
	Toplam	92	13.054	3.181	

Tablo 4.17.'de yer alan verilere göre: okul iklimi puanlarının yaş değişkenine göre; mesleki dayanışma alt boyutunda 41 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 18.500$ ); samimi alt boyutunda 41 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 17.500$ ), ilgisiz



çözülme alt boyutunda 26-30 yaş ( $\bar{X}$  =13.400), destekleme alt boyutunda 41 yaş ve üzeri ( $\bar{X}$  =22.667), yakından kontrol alt boyutunda 31-35 yaş ( $\bar{X}$  =20.958) ve engelleme alt boyutunda 26-30 yaş ( $\bar{X}$  =13.733) en yüksek aritmetik ortalamayı oluşturduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.18.'de verilmiştir.

**Tablo 4.18.** Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Yaş Değişkinine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Alt Ölçekler	Yaş	KT	Sd	KO	F	P
Öğretmen Davranışları	Mesleki Dayanışma	Gruplar Arası	52.095	4	13.024		
		Grup İçi	769.339	87	8.843	1.473	0.217
		Toplam	821.435	91			
	Samimi	Gruplar Arası	62.128	4	15.532		
		Grup İçi	1.227.872	87	14.113	1.101	0.362
		Toplam	1.290.000	91			
	İlgisiz Çözülme	Gruplar Arası	7.058	4	1.764		
		Grup İçi	540.627	87	6.214	0.284	0.888
		Toplam	547.685	91			
Yönetici Davranışları	Destekleme	Gruplar Arası	25.340	4	6.335		
		Grup İçi	2.377.964	87	27.333	0.232	0.920
		Toplam	2.403.304	91			
	Yakından Kontrol	Gruplar Arası	51.230	4	12.808		
		Grup İçi	958.074	87	11.012	1.163	0.333
		Toplam	1.009.304	91			
	Engelleme	Gruplar Arası	19.887	4	4.972		
		Grup İçi	900.841	87	10.354	0.480	0.750
		Toplam	920.728	91			

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin okul iklimi algısı yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Mesleki Dayanışma (F=1.473; p>,05), Samimi(F=1.101; p>,05), İlgisiz Çözülme (F=0.284; p>,05), Destekleme (F=0.232; p>,05), Yakından Kontrol (F=1.163; p>,05), Engelleme (F=1.473; p>,05) alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

#### 4.2.4.3. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmen algısına göre okul iklimi puanlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri Tablo 4.19.' da sunulmuştur.

**Tablo 4.19.** Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Hizmet Yılı Değişkinine Göre Grup İstatistikleri

	Alt Ölçekler	Hizmet Yılı	N	X	Ss.
Öğretmen Davranışları	Mesleki Dayanışma	1 Yıldan az	6	18.000	2.000
		1-5 Yıl	24	17.208	3.134
		6-10 Yıl	13	17.462	1.941
		11-20 Yıl	44	17.205	3.210
		21 Yıl ve üzeri	5	18.600	4.336
		Toplam	92	17.370	3.004
	Samimi	1 Yıldan az	6	16.833	4.956
		1-5 Yıl	24	15.583	3.463
		6-10 Yıl	13	16.539	3.205
		11-20 Yıl	44	15.682	3.753
		21 Yıl ve üzeri	5	18.400	5.413
		Toplam	92	16.000	3.765
	İlgisiz Çözülme	1 Yıldan az	6	12.000	2.449
		1-5 Yıl	24	12.875	2.909
		6-10 Yıl	13	13.615	2.399
		11-20 Yıl	44	13.455	2.215
		21 Yıl ve üzeri	5	11.400	1.673
		Toplam	92	13.120	2.453
Yönetici Davranışları	Destekleme	1 Yıldan az	6	21.500	6.473
		1-5 Yıl	24	21.875	3.837
		6-10 Yıl	13	22.846	4.298
		11-20 Yıl	44	22.318	5.746
		21 Yıl ve üzeri	5	19.800	6.611
		Toplam	92	22.087	5.139
	Yakından Kontrol	1 Yıldan az	6	19.833	2.563
		1-5 Yıl	24	20.000	3.050
		6-10 Yıl	13	21.077	2.900
		11-20 Yıl	44	19.886	3.584
		21 Yıl ve üzeri	5	16.800	3.271
		Toplam	92	19.913	3.330
	Engelleme	1 Yıldan az	6	12.000	2.280
		1-5 Yıl	24	12.875	2.968
		6-10 Yıl	13	14.615	3.664
		11-20 Yıl	44	13.023	3.224
		21 Yıl ve üzeri	5	11.400	2.793
		Toplam	92	13.054	3.181

Tablo 4.19.'da yer alan verilere göre: okul iklimi puanlarının hizmet yılı değişkenine göre; mesleki dayanışma alt boyutunda 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=18.600$ ); samimi alt boyutunda 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=18.400$ ), ilgisiz çözülme alt boyutunda 6-10 yıl ( $\bar{X}=13.615$ ), destekleme alt boyutunda 6-10 yıl ( $\bar{X}=22.846$ ), yakından kontrol alt boyutunda 6-10 yıl ( $\bar{X}=21.077$ ) ve engelleme alt boyutunda 6-10 yıl ( $\bar{X}=14.615$ ) en yüksek aritmetik ortalamayı oluşturduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.20.'de verilmiştir.

**Tablo 4.20. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Alt Ölçekler	Hizmet Yılı	KT	Sd	KO	F	P
Öğretmen Davranışları	Mesleki Dayanışma	Gruplar Arası	11.887	4	2.972		
		Grup İçi	809.548	87	9.305	0.319	0.864
		Toplam	821.435	91			
	Samimi	Gruplar Arası	45.357	4	11.339		
		Grup İçi	1244.643	87	14.306	0.793	0.533
		Toplam	1290.000	91			
	İlgisiz Çözülme	Gruplar Arası	31.874	4	7.968		
		Grup İçi	515.811	87	5.929	1.344	0.260
		Toplam	547.685	91			
Yönetici Davranışları	Destekleme	Gruplar Arası	39.142	4	9.785		
		Grup İçi	2364.163	87	27.174	0.360	0.836
		Toplam	2403.304	91			
	Yakından Kontrol	Gruplar Arası	66.316	4	16.579		
		Grup İçi	942.988	87	10.839	1.530	0.201
		Toplam	1009.304	91			
	Engelleme	Gruplar Arası	52.849	4	13.212		
		Grup İçi	867.879	87	9.976	1.324	0.267
		Toplam	920.728	91			

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin okul iklimi algısı hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Mesleki Dayanışma ( $F=0.319$ ;  $p>,05$ ), Samimi ( $F=0.793$ ;  $p>,05$ ), İlgisiz Çözülme ( $F=1.344$ ;  $p>,05$ ), Destekleme ( $F=0.360$ ;  $p>,05$ ), Yakından Kontrol ( $F=1.530$ ;  $p>,05$ ), Engelleme ( $F=1.324$ ;  $p>,05$ ) alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

#### 4.2.4.4. Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmen algısına göre okul iklimi puanlarının okuldaki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri Tablo 4.21.' de sunulmuştur.

**Tablo 4.21.** Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Okuldaki Hizmet Yılı Değişkinine Göre Grup İstatistikleri

	Alt Ölçekler	Okuldaki Hizmet Yılı	N	X	Ss.
Öğretmen Davranışları	Mesleki Dayanışma	1 Yıdan az	22	16.546	2.577
		1-5 Yıl	44	17.636	3.335
		6-10 Yıl	16	17.375	2.895
		11-20 Yıl	10	18.000	2.494
		Toplam	92	17.370	3.004
	Samimi	1 Yıdan az	22	15.182	4.563
		1-5 Yıl	44	16.568	3.520
		6-10 Yıl	16	15.625	3.557
		11-20 Yıl	10	15.900	3.315
		Toplam	92	16.000	3.765
	İlgisiz Çözülme	1 Yıdan az	22	12.727	2.492
		1-5 Yıl	44	12.977	2.637
		6-10 Yıl	16	13.063	2.235
		11-20 Yıl	10	14.700	1.252
		Toplam	92	13.120	2.453
Yönetici Davranışları	Destekleme	1 Yıdan az	22	18.864	4.518
		1-5 Yıl	44	22.614	4.770
		6-10 Yıl	16	22.625	5.340
		11-20 Yıl	10	26.000	4.346
		Toplam	92	22.087	5.139
	Yakından Kontrol	1 Yıdan az	22	19.091	3.715
		1-5 Yıl	44	20.205	3.107
		6-10 Yıl	16	20.250	3.679
		11-20 Yıl	10	19.900	2.998
		Toplam	92	19.913	3.330
	Engelleme	1 Yıdan az	22	12.273	3.073
		1-5 Yıl	44	13.068	2.913
		6-10 Yıl	16	13.938	3.530
		11-20 Yıl	10	13.300	4.001
		Toplam	92	13.054	3.181

Tablo 4.21.'de yer alan verilere göre: okul iklimi puanlarının okuldaki hizmet yılı değişkenine göre; mesleki dayanışma alt boyutunda 11-20 yıl ( $\bar{X} = 18.000$ ); samimi alt boyutunda 1-5 yıl ( $\bar{X} = 16.568$ ),

ilgisiz çözümlenme alt boyutunda 11-20 yıl ( $\bar{X}$  =14.700), destekleme alt boyutunda 11-20 yıl ( $\bar{X}$  =26.000), yakından kontrol alt boyutunda 6-10 yıl ( $\bar{X}$  =20.250) ve engelleme alt boyutunda 6-10 yıl ( $\bar{X}$  =13.938) en yüksek aritmetik ortalamayı oluşturduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.22.'de verilmiştir.

**Tablo 4.22. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Okuldaki Hizmet Yılı Değişkinine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Alt Ölçekler	Okuldaki Hizmet Yılı	KT	Sd	KO	F	P
Öğretmen Davranışları	Mesleki Dayanışma	Gruplar Arası	22.048	3	7.349		
		Grup İçi	799.386	88	9.084	0.809	0.492
		Toplam	821.435	91			
	Samimi	Gruplar Arası	31.282	3	10.427		
		Grup İçi	1258.718	88	14.304	0.729	0.537
		Toplam	1290.000	91			
	İlgisiz Çözülme	Gruplar Arası	29.306	3	9.769		
		Grup İçi	518.378	88	5.891	1.658	0.182
		Toplam	547.685	91			
Yönetici Davranışları	Destekleme	Gruplar Arası	398.532	3	132.844		
		Grup İçi	2004.773	88	22.782	5.831	0.001
		Toplam	2403.304	91			
	Yakından Kontrol	Gruplar Arası	20.427	3	6.809		
		Grup İçi	988.877	88	11.237	0.606	0.613
		Toplam	1009.304	91			
	Engelleme	Gruplar Arası	26.532	3	8.844		
		Grup İçi	894.197	88	10.161	0.870	0.460
		Toplam	920.728	91			

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin okul iklimi algısı okuldaki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Mesleki Dayanışma (F=0.809; p>,05), Samimi(F=0.729; p>,05), İlgisiz Çözülme (F=1.658; p>,05), Yakından Kontrol (F=0.606; p>,05) ve Engelleme (F=0.870; p>,05) alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak; Destekleme (F=5.831; p<05), alt ölçeğinde puanların anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

#### 4.2.4.5. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

"Öğretmen algısına göre okul iklimi puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri Tablo 4.23.' de sunulmuştur.

**Tablo 4.23. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Eğitim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları**

	Alt Ölçekler	Eğitim Düzeyi	N	X	Ss.	Sd	t	p
Öğretmen Davranışları	Mesleki Dayanışma	Lisans	79	17.101	3.007	90	-2.153	0.034
		Yüksek Lisans	13	19.000	2.517	18.146		
	Samimi	Lisans	79	15.506	3.724	90	-3.260	0.002
		Yüksek Lisans	13	19.000	2.449	22.367		
	İlgisiz Çözülme	Lisans	79	13.266	2.330	90	1.417	0.160
		Yüksek Lisans	13	12.231	3.059	14.38		
Yönetici Davranışları	Destekleme	Lisans	79	21.544	5.028	90	-2.573	0.012
		Yüksek Lisans	13	25.385	4.718	16.814		
	Yakından Kontrol	Lisans	79	19.494	3.166	90	-3.117	0.002
		Yüksek Lisans	13	22.462	3.282	15.9		
	Engelleme	Lisans	79	12.937	3.086	90	-0.873	0.385
		Yüksek Lisans	13	13.769	3.767	14.768		

Tablo 4.23. incelendiğinde; mesleki dayanışma alt ölçeğinde lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =17.101) örgüt iklimi algı puan ortalamaları yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =19.000) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, mesleki dayanışma alt boyutunun (t= -2.153, p<.05) anlamlılık yaratan bir etken olduğu görülmektedir.

Samimi alt ölçeğinde lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =15.506) örgüt iklimi algı puan ortalamaları yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =19.000) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, samimi alt boyutunun (t= -3.260, p<.05) anlamlılık yaratan bir etken olduğu görülmektedir.

İlgisiz çözülme alt ölçeğinde lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =13.266) örgüt iklimi algı puan ortalamaları yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =12.231) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, ilgisiz çözülme alt boyutunun (t= 1.417, p>.05) anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

Destekleme alt ölçeğinde lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =21.544) örgüt iklimi algı puan ortalamaları yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =25.385) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi

algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, destekleme alt boyutunun ( $t = -2.573$ ,  $p < .05$ ) anlamlılık yaratan bir etken olduğu görülmektedir.

Yakından kontrol alt ölçeğinde lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X} = 19.494$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamaları yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X} = 22.462$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, yakından kontrol alt boyutunun ( $t = -3.117$ ,  $p < .05$ ) anlamlılık yaratan bir etken olduğu görülmektedir.

Engelleme alt ölçeğinde lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X} = 12.937$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamaları yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X} = 13.769$ ) örgüt iklimi algı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, yakından kontrol alt boyutunun ( $t = 0.873$ ,  $p > .05$ ) anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlar çerçevesinde saldırganlık davranışının azaltılmasında ve uygun bir biçime dönüştürülmesinde etkili olabileceği düşünülen bazı önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Örnekleme oluşturan öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin alt düzeyde dönüşümcü liderlik stiline sahip olduğunu, okul yöneticilerinin orta düzeyde işlemci liderlik stiline sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stili algısı üzerinde cinsiyetin dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik stiline anlamlılık yaratan bir etken olmadığı görülmektedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stili algısı üzerinde yaş değişkenine göre Dönüşümcü Liderlik ve İşlemci Liderlik alt boyut puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stili algısı üzerinde hizmet yılının Dönüşümcü Liderlik alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı; ancak İşlemci Liderlik alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stili algısı üzerinde okuldaki hizmet yılı değişkenine göre İşlemci Liderlik alt boyut puanlarının farklılaşmadığı; ancak Dönüşümcü Liderlik alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stili algısı üzerinde eğitim düzeyi değişkenine göre dönüşümcü liderlik alt ölçeğinde anlamlılık yaratırken; işlemci liderlik alt ölçeğinde puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Mesleki Dayanışma boyutundan orta düzeyde, Samimi boyutundan orta düzeyde, İlgisiz Çözülme boyutundan yüksek düzeyde, destekleme boyutundan orta düzeyde, yakından kontrol boyutundan orta düzeyde, engelleme boyutundan orta düzeyde okul iklimi algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde cinsiyetin Mesleki Dayanışma boyutunda, Samimi boyutunda, İlgisiz Çözülme boyutunda, destekleme boyutunda, yakından kontrol boyutunda ve engelleme boyutunda puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde yaş düzeyinin Mesleki Dayanışma, Samimi, İlgisiz Çözülme, Destekleme, Yakından Kontrol ve Engelleme alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde hizmet yılı değişkeninin Mesleki Dayanışma, Samimi, İlgisiz Çözülme, Destekleme, Yakından Kontrol ve Engelleme alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde okuldaki hizmet yılı değişkeninin Mesleki Dayanışma, Samimi, İlgisiz Çözülme, Yakından Kontrol ve Engelleme alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı; ancak Destekleme alt boyutunda puanların anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde eğitim düzeyinin Mesleki Dayanışma, Samimi, Destekleme, Yakından Kontrol alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı; ancak İlgisiz Çözülme ve Engelleme alt boyutunda puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

Okul müdürleri yöneticilik ve liderlik kavramlarının farklılıklarını ayırt etmeli, çağımızın yönetim anlayışında liderliğin on planda olduğu ve liderlik davranışlarının okul iklimini etkilediği bilincine varmalıdır. Bu bağlamda göreve başlamadan önce okul müdürlerine hizmet öncesi eğitim ile çağımızın yönetim felsefesi aktarılmalı ve okul müdürleri, eğitim yönetiminin çağdaş kuramları doğrultusunda yetiştirilmelidir. Ayrıca görevde olan okul yöneticileri de aynı şekilde hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.

Eğitim yöneticileri mevcut sistemde öğretmenler arasından çıkmaktadır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören her öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine başladıktan sonraki ilerleyen dönemlerde görevde yükselerek eğitim yöneticisi olma imkanı vardır. Bu durumda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına eğitim yönetimi ile ilgili ve özellikle de liderlikle ilgili dersler okutulmalıdır.

Öğretmenlerin, yönetici davranışlarıyla ilgili olan yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarını, destekleme alt boyutuna göre daha fazla algılamaları okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili yönünün olumsuz olmasıyla ilgili olabilir. Okul yöneticilerinin olumlu okul iklimi sağlamak adına, yakından kontrol ve engelleme kapsamındaki davranışları azaltıp, destek olma kapsamındaki davranışları artırabilmesi için Okul yöneticileri, klasik idareci rolünden sıyrılmalıdır. Öğretmenleri, lideri oldukları grubun bir parçası olarak görmelidirler.

Öğretmenlerin, okul iklimini olumsuz etkileyebilecek ilgisiz alt boyutu kapsamındaki davranışları daha az gerçekleştirmelerini sağlamak için okul yöneticilerinin okuldaki motivasyonu artırıcı çalışmalar yapması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin yaptığı yerinde ödüllendirmeler motivasyonu artırabilir.

Okul iklimine; öğretmenler dışında görev yapan çalışanların, öğrencilerin, velilerin ve çevrenin etkisi göz önüne alınarak çalışmalar yapılabilir.

Anket yoluyla yapılan bu araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle tekrarlanıp sonuçları karşılaştırılabilir.



Araştırma resmi ortaöğretim kurumlarını kapsayacak şekilde yapılmıştır. Benzer bir araştırma özel okulları kapsayacak şekilde yapılabilir. Böylece resmi kurumlarla özel okulları karşılaştırma imkanı doğmuş olur.

#### KAYNAKÇA

- Acar, S. (2006). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Rollerine İlişkin
- Açıklan, A. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara ili Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, A. (1997). Yönetim Düşüncesindeki Dönüşümler ve Dönüştürücü Lider Profili, 21.yüzyılda Liderlik Sempozyumu, (5-6 Haziran) Cilt: 2, Sayfa.251-265 Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Arıman, F. (2007). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi
- Balay, R. (2008). Toplumsal Katılım ( Okul- Çevre İlişkisi). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (1. Baskı) içinde (335- 356). Ankara: Perem Akademi
- Başol, Ö. (2005). Havacılık Sektöründe Dönüşümcü Liderlik Tarzının Örgütsel Öğrenme Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Begeç, Suat. Modern Liderlik Yaklaşımları ve Uygulaması, Gebze, 1999.
- Bulut ve Bakan.(2002). “Yöneticilerin Eğitimi: Kahramanmaraş’taki Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama” Amme İdaresi Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 2, S: 93 – 117, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (14. Basım). Ankara: Perem Akademi
- Cemaloğlu, N., Kılınc, Ç, A.(2012). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, Haziran 2012, 132 – 156.
- Çalık T, Özbay Y., Özer A., Kurt T., Kandemir. M., (2009) İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, s. 576
- Çamur, E. (2006). Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri (Manisa Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.
- Çamur, E. (2006). Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri (Manisa Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Perem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2006) “İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları (Adana İl Merkezi Örneği)”, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Dindar M. (2008). Farklı Türdeki Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul İklimi Algılarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe.
- Doğan, S. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Efe, R. F. (2001). Bilgi teknolojilerinin müfredat laboratuvar okullarında kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Eraslan, L. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Eraslan, L. Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 162, 2004.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ertürk, M. (2000). "İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon". İstanbul: Beta Basım Yayım, 3. Baskı.
- Genç, N. (2004). Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Hoşcan E. (2000). 21. Yüzyıl Okulları için Toplam Kalite Yönetimi, 2. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Işık, H. (2004) Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. Milli Eğitim Dergisi, Ankara: Sayı: 164.
- İlmez, M. (2010). Bir kamu kurumunda görevli yöneticilerin ve çalışanların liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Karacaoğlu, İ. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, M. (2008). "İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin stresle başa çıkma yöntemleriyle liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Koçel, T. (2003). "İşletme Yöneticiliği", Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerine Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 43 (11), 401-422.
- Öğretmen Görüşleri (Elâzığ İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Özdemir A., (2002). Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı, Kastamonu Eğitim Dergisi, cilt 10 no 1, s. 39-46.
- Özden, Y. (2004). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Perem Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z; Tüz, M. (2001). "Örgütsel Psikoloji". Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağlam Ç. A. (2008). Okul Örgütü ve Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (1. Baskı) içinde (s. 191- 224). Ankara: Perem Akademi
- Samancı S. (2006). Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Serinkan, C. (2002). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzları ve Tepe Yöneticileri İçin Önemi, Maltepe Üniversitesi. İ.İ.B.F. Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi, Sayı 1-2,73-79.
- Şişman, M. (2002). "Öğretim Liderliği". Ankara: Pegem
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2. Basım). Ankara: Perem Akademi.
- T.D.K. <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx.indirme tarihi:20.09.2013>
- Yavuz, E. (2009). İş görenlerin Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma. İşletme Araştırmaları Dergisi s.51-69.

Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. S.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.