



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

DESTEKLEYİCİ MÜDÜR DAVRANIŞI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tüba YEŞİL

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir-2016



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

DESTEKLEYİCİ MÜDÜR DAVRANIŞI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tüba YEŞİL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

Eskişehir-2016

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Tüba YEŞİL tarafından hazırlanan “Destekleyici Müdür Davranışı İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 26/05/2016 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunması Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

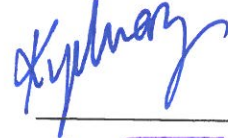
Jüri Başkanı : Doç. Dr. Kürşad YILMAZ

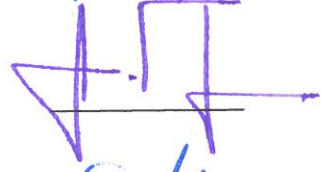
Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

Üye: Yard. Doç. Dr. Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU

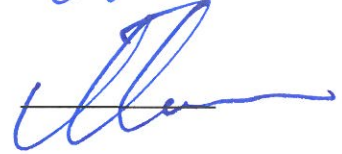
Üye: Yard. Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK

Üye: Yard. Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU

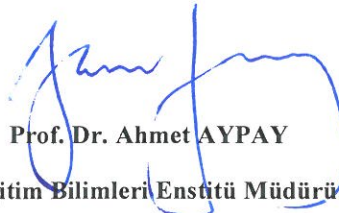










  
Prof. Dr. Ahmet AYPAY  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın bütün süreçlerinde beni yönlendiren, her zaman destekleyici bir tavırla ve sabırla beni dinleyen kıymetli tez danışmanım *Prof. Dr. Selahattin Turan*'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca lisansüstü eğitimim esnasında bilgisini ve desteğini her zaman gördüğüm *Yrd. Doç. Dr. Elif Aydoğdu Özoğlu*'na, veri toplama sürecinde katkılarından dolayı başta okul müdürleri olmak üzere bütün meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Her zaman olduğu gibi lisansüstü eğitimim ve araştırma sürecinde desteklerini hissettiğim aileme çok teşekkür ederim.

## DESTEKLEYİCİ MÜDÜR DAVRANIŞI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

### Özet

**Amaç:** Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak destekleyici müdür davranışı ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılarak yapılandırılmıştır. Çalışmanın örneklem grubu, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde görev yapan, 388 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada Şişman (1994) tarafından geliştirilen *Örgüt Kültürü Ölçeği* nin okuldaki uygulama ve durumlara ilişkin olan ikinci kısmı, Hoy (1997) tarafından geliştirilen ve Turan (1998) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği hesaplanmış olan *Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği* nin alt boyutlarından olan destekleyici müdür davranışını kapsayan boyut veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal bütünlük ve destekleyici müdür davranışının okullarda ara sıra; hoşgörü ve güven ile öğrenci ve programa odaklılık davranışını okullarda çoğu zaman sergilendiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri ile destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bütünlük boyutunun mezun olunan okul türü; hoşgörü ve güven boyutunun cinsiyet ve okuldaki hizmet süresi; öğrenci ve programa odaklılığın cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Tartışma ve Sonuç:** Bu araştırmada, destekleyici lider davranışı gösteren okul müdürlerinin görevli olduğu okullarda, okul kültürünün temel bileşenlerinden biri olan sosyal bütünlüğün yüksek düzeyde var olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, okullarda öğrenci ve programa odaklılık ile hoşgörü ve güven ortamının okul müdürünün destekleyici müdür davranışıyla ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Destekleyici Liderlik Davranışı, Örgüt Kültürü, Okul Kültürü

## THE RELATIONSHIP BETWEEN SUPPORTIVE PRINCIPAL BEHAVIOR AND SCHOOL CULTURE

### Abstract

**Purpose:** The purpose of this study was to examine the relationship between school culture and supportive leadership behaviors in Turkish public schools.

**Method:** This study was configured by being utilized the relational model of quantitative investigation methods. The sample group of the research was consisted of 388 teachers served between 2011-2012 educational years in Tavşanlı-Kütahya. In this study, the scales were used as data collection equipment including the second part of *Organizational Culture Scale* developed by Şişman (1994) and the scales including the supportive principal behavior dimension of *Organizational Climate Description Questionnaire* by Hoy (1997).

**Findings:** According to the results of the study; teachers think that most of the time, the tolerance and the confidence with the student and focusing on the program were displayed, on the other hand, the social unity dimension with the supportive principal behavior were displayed at school from time to time. It is stated that there was a significant level, positive directional relationship between the views of the social unity dimension of teachers and the view of the behavior of the supportive principal. Besides, it is identified that social unity dimension is differentiated from the graduation from the school type; the dimension of the tolerance and the confidence was differentiated from the gender and the time of serving period; the focusing on the student and the program were differentiated from the sex gender the type of the graduation from the school.

**Results and Discussion:** The results of this study indicate that there was a correlation between social unity and supportive principal behavior as perceived by teachers in Turkish public schools. On the other hand, no relationship was found between supportive principal behavior and student and curriculum centered teaching as perceived by teachers.

**Key Words:** Leadership, Supportive Leadership Behavior, Organizational Culture, School Culture.

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 3. Araştırma Soruları.....	3
1. 4. Araştırmanın Önemi.....	3
1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
II. BÖLÜM.....	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2. 1. Örgüt Kültürü ve İklimi.....	6
2. 2. Örgüt Kültürünün Öğeleri.....	14
2. 2. 1. İnançlar.....	14
2. 2. 2. Temel Değerler.....	15
2. 2. 3. Normlar.....	15
2. 2. 4. Tutumlar.....	16

2. 2. 5. Dil.....	16
2. 2. 6. Hikâyeler.....	16
2. 2. 7. Kahramanlar.....	17
2. 2. 8. Törenler.....	17
2. 2. 9. Âdetler.....	18
2. 3. Okul Kültürü.....	19
2. 4. Okul Kültürü ve Okul Müdürü.....	22
2. 5. Liderlik.....	25
2. 6. Destekleyici Liderlik.....	32
III. BÖLÜM.....	39
YÖNTEM.....	39
3. 1. Araştırma Modeli.....	39
3. 2. Evren ve Örneklem.....	39
3. 3. Verilerin Toplanması.....	41
3. 4. Verilerin Analizi.....	46
IV. BÖLÜM.....	48
BULGULAR.....	48
4. 1. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Uygulama ve Durumlar ile Destekleyici Müdür Davranışına İlişkin Görüşleri.....	48
4. 2. Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	49
4. 3. Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılaşması.....	50



4. 4. Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Farklılaşması.....	51
4. 5. Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşması.....	52
4. 6. Okul Kültürüne İlişkin Uygulama ve Durumlar ile Destekleyici Müdür Davranışı Arasındaki İlişki.....	53
V. BÖLÜM.....	55
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	55
5. 1. Okul Kültürüne İlişkin Uygulama ve Durumlar ile Destekleyici Müdür Davranışına Ait Sonuçlar.....	55
5. 2. Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları.....	55
5. 3. Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları.....	56
5. 4. Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları.....	57
5. 5. Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Sonuçları.....	58
5. 6. Okul Kültürüne İlişkin Uygulama ve Durumlar ile Destekleyici Müdür Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	59
5. 7. Tartışma.....	60
5.8. Öneriler.....	68
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	82
Ek 1 : Veri Toplama Aracı.....	82

Ek 2 : Araştırma İzin Belgesi.....	87
------------------------------------	----

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
<b>Tablo 3. 1.</b>	Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	40
<b>Tablo 3. 2.</b>	Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri.....	44
<b>Tablo 3. 3.</b>	Ölçeğin Boyutlara Ait Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri.....	45
<b>Tablo 3. 4.</b>	Sayıları ve Ölçeğin Boyutlara Ait Madde Güvenirlik Katsayıları...45	
<b>Tablo 3. 5.</b>	Ölçeğin Maddelerine Ait Madde Yükleri.....	46
<b>Tablo 3. 6.</b>	Ölçekten Elde Edilen Puanların Normal Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	47
<b>Tablo 4. 1.</b>	Okul Kültürüne İlişkin Uygulama ve Durumlar ile Destekleyici Müdür Davranışına Dönük Betimsel İstatistikler (Öğretmen Görüşlerinin $N$ , $\bar{x}$ , Ss Değerleri).....	48
<b>Tablo 4. 2.</b>	Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	49

<b>Tablo 4. 3.</b> Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 4. 4.</b> Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 4. 5.</b> Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 4. 6.</b> Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Uygulama ve Durumlar ile Destekleyici Müdür Davranışı Arasındaki İlişki.....	54

**ÇİZELGELER LİSTESİ**

<b>Çizelge</b>		<b>Sayfa</b>
<b>Numarası</b>	<b>Başlık</b>	<b>Numarası</b>
<b>Çizelge 3. 1.</b>	<b>Örgüt Kültürü Veri Toplama Aracına Yönelik Puan</b>	
	Aralıkları.....	42
<b>Çizelge 3. 2.</b>	<b>Destekleyici Müdür Davranışı Veri Toplama Aracına Yönelik</b>	
	Puan Aralıkları.....	42

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1. 1. Problem Durumu

Eğitim, kalkınma çabalarında veya daha zengin ülke olma hedefine ulaşmak için sürdürülen uğraşlarda, çok önemli ve stratejik bir araç haline gelmiştir. Eğitim, belki uzun vadede ürün vermektedir ama bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir (Gedikoğlu, 2005, s. 69).

Ekonomik, teknolojik, sosyal, siyasal ve diğer alanlarda yaşanan değişmeler, eğitim ve okulları da etkilemekte, okul yöneticilerini değişken ve istikrarsız, çoğu zaman paradoksal bir ortamda çalışmaya yönlendirmekte ve böyle bir durumda da öğrenci ve aileleri, söz konusu yaşam koşullarına uyarlama ile karşı karşıya bırakmaktadır. Dolayısıyla çoğu kere çağdaş yaşamın getirdiği bir takım sorunların üstesinden gelmek, eğitimden ve eğitim liderinden beklenmektedir (Şişman, 2002).

Okullar, toplumsal alanda üstlendikleri roller itibariyle son derece önemli kurumlardır. Yürüttükleri müfredatın, sahip oldukları amaçların, ülke geleceğinde taşıdıkları rolün ve örgütsel çıktılarının insan olması nedeniyle diğer örgütlerden farklı bir noktada bulunmaktadır. Bu nedenle bir eğitim örgütü olarak okullardaki örgütsel yapının, anlaşılması ve okulların örgütsel davranışlarının çözümlenmesi büyük önem taşımaktadır. Görevi insanın yetiştirmek olan bir okulun kültürü, güçlü ve insan odaklı olmalıdır. Bu sebeple, okulların kültürleri önemli bir inceleme alanı haline gelmiştir (Önsal, 2012, s. 22).

Okul müdürü, okulun amaçlarına ulaşması için gerekli insan ve diğer kaynakların sağlanmasından, verimli bir şekilde kullanılmasından ve insan davranışlarının yönetilmesinden sorumludur. Okul müdürünün sorumluluğunu yerine getirmesi ise liderlik sürecine ve uygun davranış biçimini seçmesine bağlıdır (Mullins, 1994, s. 52). House (1945)'nin tanımladığı dört farklı lider tipinden biri de *destekleyici lider*dir. Destekleyici lider, çalışanlara arkadaşça davranan, onların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olan kişidir. Okul müdürünün görev ve sorumlulukları onu bir yönetici olmaktan çok bir lider olmaya zorlamaktadır. Okul müdürü, okulunda bulunanların yöneticisi

olmakla birlikte, hem okulunda hem de çevresinde, bir lider olmalıdır (Binbaşıoğlu, 1988, s. 70).

Pozitif dūşünebilen okul yöneticilerinde, problem çözüme yeteneği ve çalışanlara yönelik sosyal destek sağlama eğilimi daha üst düzeydedir (İbrahimoğlu, 2003). Ayrıca öğretmenleri sürekli destekleyen bir yönetici, onların duygu ve dūřüncelerini rahatlıkla paylaşabilmelerine imkân tanımaktadır (Shepherd, 1983). Türkiye’de okul yöneticilerinin liderlik ve eğitim yönetimi konularında hizmet öncesi kapsamlı bir eğitim almamış olmalarından dolayı okul yöneticilerinin destekleyici liderlik rolüne ilişkin, öğretmen algılarının tespit edilmesi, bu çalışmanın gerekliliği olarak kabul edilmektedir.

Kültür kavramı, okul için, okul örgütünün sahip olduğu bazı özellik ve işlevlerden dolayı diğer kurumlardan daha fazla önem taşımaktadır (Şişman,1994). Okul ortamında yönetici ve öğretmenlerin ortak hareket etmesini sağlayan temel öğe okul kültürüdür (Çelik, 1999). Okulda çalışan bütün personelin aynı inanç etrafında toplanabilmesi için okulda herkesin katıldığı ortak bir kültürün oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen, müdür, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi ile ortaya çıkan etkileşim, okul kültürünün belirleyicileridir (Caferoğlu, 1995).

Ayrıca okul, eğitim amaçlarını yerine getirmek amacıyla kurulan formal bir örgüttür. Bu örgütü diğer örgütlerden ayıran en önemli özellik girdi ve çıktıının insan oluşudur. Okulun amaçlarını gerçekteştirebilmesini sağlayacak, yapısını oluşturacak, verimi artıracak ve insan ilişkilerini düzenleyecek kişiler ise okul müdürleridir (Atasoy, 1985). Öte yandan okul kültürünü geliştirmek okul müdürünün en önemli görevidir (Çelik, 2004). Okul başarısına en çok lider davranışları, daha sonra da, kültür etki etmektedir (Harrison, 2000). Liderlerin temel görevi okul kültürünü biçimlendirmek, geliştirmek ve mükemmel hale getirmektir (Bush, 1995).

Liderlik ve okul kültürü ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kamu okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi tespitte dönük pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle destekleyici müdür davranışına yönelik araştırmaların sayısı ise yok denecek kadar azdır. Oysaki destekleyici müdür davranışı okul kültürünün en önemli etkenlerinden biridir. Yapacağımız çalışmada bu ilişkiyi incelemeye yöneliktir.

## 1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; devlet okullarında çalışan öğretmen görüşlerine göre destekleyici müdür davranışı ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemektir.

## 1. 3. Araştırma Soruları

Bu çalışmada, araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışına yönelik görüşleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışına yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışına yönelik görüşleri okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışına yönelik görüşleri meslekteki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışına yönelik görüşleri mezun olunan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışına yönelik görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

## 1. 4. Araştırmanın Önemi

Eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağcıl eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetimsel eylemlerde bulunmak zorundadır (Kaya, 1993). Okul kültürünün gücünü ve yönetim süreçleri açısından önemini iyi bilen okul müdürü, daha başarılı bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir. Müdürün okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmak ve korumaktır (Çelik, 2004; Gümüseli, 2006).

Güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında müdür davranışları ve yönetim biçimleri de etkilidir. Bu sebeple okul müdürleri; personel arasında güven verici, farklı

kişilikleri dikkate alıcı, iletişimde saygılı, yeni gelişmeler doğrultusunda uygulamalarını geliştirmeye gönüllü olmalıdır (Özdemir, 2006). Yönetim biçimi, müdürün görev ve gayelerini gerçekleştirebilmesi için birlikte çalıştığı insanlarla kurduğu ilişkilerin etkileşiminden ortaya çıkan, yöneticiye özgü yönetsel bir davranıştır. Destekleyici yönetim biçimi de bunlardan biridir. Destekleyici yönetim biçimine sahip bir yönetici kendi davranışlarını birlikte çalıştığı insanların kişilik özelliklerine göre ayarlar ve onlara uygun bir çalışma ortamı oluşturmaya çalışır. Amacını, çalıştığı kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için etrafındaki insanları desteklemek olarak algılar. Çalışanlarla çok yönlü iletişim kurmak, önerileri özenle dinlemek, örgütü yenileştirmek için bilimsel ve teknolojik gelişimleri yakından izlemek bu stil sahibi yöneticinin önemli özellikleridir (Başaran, 1992).

Bu araştırmada okul kültürü ile destekleyici müdür davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan bu çalışma ile okul kültürünün değiştirilmesinde ya da mevcut kültürün korunmasında destekleyici müdür davranışının katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

### 1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde bulunan kamu ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

### 1. 6. Tanımlar

Bu çalışmada geçen temel kavramların tanımları şöyledir:

**Sosyal Bütünlük:** Öğretmenlerin; hatalarının hoşgörüsü ile karşılanması, kendilerini rahat ve güvende hissettikleri bir ortamda görev yapmaları, yönetimin desteğini her zaman yanlarında hissetmeleri böylece risk almaktan çekinmedikleri ve okulla ilgili düşüncelerini açıkça ifade edebildikleri, okula dair alınan kararların öğretmenler kurulunda alınması gibi bileşenleri bünyesinde barındıran okul kültürü alt boyutudur.

**Hoşgörü ve Güven:** Aynı okulda görev yapan öğretmenler arasında yardımlaşma, işbirliği, dostluk ve güven ortamının hâkim olduğu böylece zaman zaman ortaya çıkan anlaşmazlıkların karşılıklı anlayış içinde çözümlendiği; okulun değerlerinin aile ve toplumun değerleri ile benzerlik göstermesi ve öğretmenlerin okulun amaçlarını



aynı şekilde anlayıp yorumlamasından dolayı okulun başarısı için herkesin üzerine düşeni yaparak sorumluluk almaktan kaçınmadığı bir ortam okul kültürünün *hoşgörü ve güven* alt boyutu olarak tanımlanır.

***Öğrenci ve Programa Odaklılık:*** Programla ilgili yenilik ve değişimlerin öğretmenler tarafından kolayca kabul edildiği böylece öğretimden çok öğrencilerin eğitimine önem verilen, konu merkezli eğitim anlayışından çok öğrenci merkezli eğitim anlayışını içinde bulunduran okul kültürü alt boyutudur.

***Destekleyici Müdür Davranışı:*** Çalışkanlığı ile örnek olma, yapıcı eleştirilerde bulunup eleştirilerinin sebebini açıklama, öğretmenlerine okul saatleri içinde ve dışında yardımcı olma ve öğretmenleri takdir etme gibi özelliklere sahip olan müdürün davranışı olarak tanımlanır.

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2. 1. Örgüt Kültürü ve İklimi

Örgütler insanlar tarafından oluşturulan yapılardır. Bir örgütü oluşturmak için bir araya gelen insanlar toplum içinde geldikleri grubun kültürel özelliklerini taşırlar. Bu yüzden örgüt içinde farklı alt kültürlerin oluşması olağandır. Her örgütte ortak bir kültür oluşturulması için örgüte yeni katılan üyelerin yeniden sosyalleşmesi süreci söz konusudur. Örgüt kültürü, o örgütün içinde yer aldığı kültürden farklı bir kültür değildir. Bir başka deyişle bir örgüt içindeki kültür, örgütün içinde bulunduğu toplumdaki izler taşır. Örgüt kültürü kavramı birdenbire ortaya çıkan bir kavram olmayıp, 1980'li yılların başından itibaren yönetim bilminde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Şişman, 2002).

Örgüt kültürü ile ilgili alanyazında birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar örgüt kültürünü farklı açılardan ele almıştır. Örgüt kültürü, yoğun bir şekilde araştırılmasına rağmen ortak bir tanıma sahip değildir. Örgüt kültürünü bazı araştırmacılar paylaşılan değerler bütünü olarak; bazı araştırmacılar ise bir davranış düzenleyici ya da örgütte yapılan her şeyin yapılış biçimi şeklinde tanımlayarak, örgüt kültürünün özünü değerlerin meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer araştırmacı ise örgüt kültürünü belli bir grup tarafından kendisinin gerek çevreye uyumu, gerekse iç bütünleşmesi sırasında öğrendiği, geçerliliği kanıtlanacak derecede olumlu sonuç vermiş olan ve bu nedenle yeni üyelere programları algılamamanın, düşünmenin ve hissetmenin doğru yolu olarak öğretilen bir takım varsayımlar olarak tanımlamıştır (Şişman, 2007).

Örgüt kültürü, kurum ve kuruluşların çevrede tanınmasını, değerlerin, toplumsal standartlarını, çevredeki diğer örgüt ve bireylerle ilişki biçimlerini ve düzeylerini de yansıtır. Bu işlevi ile kültür, örgütü topluma bağlayan, onun toplum içinde yerini, önemini ve hatta başarısını belirleyen en önemli araçlardan biridir (Eren, 2000). Örgüt kültürü, çalışanların örgütle bütünleşmesinde etkin rol oynar. Çalışanların örgütlerine ilişkin anlayışlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur, davranışlarında

yönlendirici bir rol oynar (Alkan, 2008, s. 60). Örgüt kültürü, örgütün bütün üyelerinin paylaştığı ortak değerler dizgesidir (Arslan, Kuru ve Satıcı 2007, s. 373).

Örgüt kültürü kavramı, örgüt içindeki davranışlara yön ve şekil veren değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi olarak ifade edilmektedir (Okay, 2000). Bir örgüt içinde belli bir kültürü yerleştirmek örgütü oluşturan bireylerin bir arada geçirdikleri süre ve paylaşımları ile doğru orantılıdır. Buradan hareketle denilebilir ki bir örgütte kültürün oluşumu uzun bir sürenin sonucudur. Ayrıca örgüt kültürü üyelerinin örgüt içindeki davranışlarının yanında onların örgüt dışı davranışlarında, hayatı ve dünyayı anlamlandırmalarında da etkilidir (Balcı, 2007).

Örgüt kültürü, örgüt içinde neyin yapılması gerektiği ve nelerin değerli olduğu konusundaki duyguyu bireye sağlayan, örgütü koruyan ve güçlendiren, çalışan grubunun birlikteliğini sağlayan belirli kuralları olan bir bağlayıcı olarak görülebilir. Bunun yanı sıra örgüt kültürü, örgütün üyelerinin tutum ve davranışlarını şekillendiren, onlara rehberlik eden bir kontrol ve duygu oluşturma mekanizması biçiminde tanımlanabilir (Erkmen ve Bozkurt, 2011, s. 199). Örgüt kültürü, birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemidir (Hoy ve Miskel, 2010).

Örgüt kültürü, örgüt içi ilişkilerin oluşturulması, bu ilişkilerin düzenli bir şekilde sürdürülmesinde çalışanlara ve yöneticilere rehberlik eder. İlişkiler, çalışanlarla yönetim arasında olacağı gibi örgüt içi bölümler arasında ve çalışma grupları arasında da olabilir (Demirel ve Karadal, 2007, s. 254). Bu ilişkiler sonucunda örgütlerde insanların düşüncelerini etkileyen bilgiler bilinçsizce yayılabilir. Bazen de bilinçli olan davranışlar sık tekrarlandığından dolayı alışkanlık haline gelebilir (Terzi, 2000, s. 9-10). İnsanın davranışları ve inançları çevreden etkilenir. Bundan dolayı insanın diyalog halinde olduğu herkes kişiyi etkiler ve bu bireysel etkileşim zaman içinde örgüt genelinde gözlemlenir.

Örgüt kültürü ile ilgili araştırmalarda, örgüt üyelerinin örgütlerini nasıl gördükleri nasıl algıladıkları noktasından hareketle, ortak anlayış tanımlanmaya çalışılmaktadır. Örgüt kültürü, örgütsel yaşama ilişkin çok sayıda çeşitli değişkeni kapsamaması nedeniyle son derece önemlidir. Örgüt kültürü; örgütün bütün üyelerinin paylaştıkları ve kabul ettikleri, örgüt üyelerinin davranışlarını biçimlendiren,

yönlendiren ve örgütü tanımlayan, gelenekselleşmiş, düşünme, hissetme ve tepki verme yollarıyla biçimlendirilmiş ve ortaya çıkmış inançlar, normlar, değerler, davranışlar ve alışkanlıklardan oluşan temel varsayımların, sembollerin ve uygulamaların bütünü olarak tanımlanabilir (Bakan, 2009, s. 143).

Önceki paragraflarda da ifade edildiği gibi şimdiye kadar örgüt kültürünün birçok tanımı yapılmıştır. Aydın (2013) örgüt kültürünü bir grubu sürekli olarak etkileyen sorunlara ilişkin çözümler bütünü olarak tanımlarken sorunların örgütün yeni üyeleri tarafından doğru olarak algılanması, düşünülmesi ve duyulması için öğretilmesi gereğini belirtmiştir. Örgüt kültürünün en önemli işlevi, örgütü diğerlerinden farklı kılan örgütün kişiliğini tanımlaması buna bağlı olarak da örgüt üyelerine kimlik duygusu aktarmasıdır. Örgüt kültürünün önemli bir başka işlevi de çalışan davranışları üzerindeki belirleyici rolü sonucunda davranışlardaki tutarlılığı arttırmasıdır (Çimen, 2010, s. 5).

Diğer kurum ve kuruluşlarda olduğu gibi okulda da örgüt kültürünün önemli işlevleri bulunmaktadır. Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okulların sahip olduğu örgüt kültürü kendisini, çalışanlarını etkilediği gibi bir üst sistemi olan toplumu da etkilemektedir. Okulun en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammadenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Bundan dolayı okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı sıra formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 2002, s. 33). Bu nedenle okullarda örgüt kültürünü farklı yönlerden incelemek, anlamak; örgütsel yaşamın niteliğini çözümlenmede önemli hale gelmektedir.

Yönetim biliminde örgüt kültürü kavramının yanında örgüt iklimi kavramının da sıkça kullanıldığı görülmektedir. Kültür, bir örgütte etkileri daha uzun sürede gözlemlenebilen bir durumken, iklim örgütte gözle görülür, hissedilir ve kültüre göre daha çabuk oluşan ve değişen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Tezcan, 2007, s. 12). İklim, bir örgütle ilgili olarak psikolojik açıdan tanımlanan ve örgütteki insan ilişkilerinin niteliğini ifade eden bir kavramdır. Bir başka ifade ile okul iklimi, bir okulda çalışanların kendi davranışlarına yönelik psikolojik algılarına göndermede bulunur.

İklim, kültür kavramı ile karşılaştırıldığında, bir örgütün daha çok gözle görülen tarafını karşılayan bir kavramdır. Dışarıdan herhangi bir kişi örgütü ziyaret ettiğinde, oradaki insanlar arasındaki ilişkileri gözlemlediğinde ve bazı insanlarla konuştuğunda, örgütün iklimi hakkında bir yargıya varabilir (Şişman ve Turan, 2001, s.47). Örgüt iklimi, *bir iş yeri gezildiğinde hissedilen hava* olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2007). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramları birbiriyle ilişkilidir. Ancak kültür iklime göre daha derinlikli, iklim ise daha yüzeysel bir kavramdır (Şişman, 2002, s. 156).

Yakın zamana kadar birçok yönetim bilimci örgüt iklimini örgüt kültürüyle birlikte ele almıştır. Katz ve Kahn, “*her örgüt, kültürünü ve ikliminin kendisi geliştirir*” demektedirler. Örgütler, kendi kültür ve iklimini geliştirirken de bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlâk kurallarından yararlanırlar. Bir örgütün iklimi ve kültürü hem formal örgütün değerlerini, davranış kalıplarını hem de bunların örgütteki yansımalarını ifade eder. Nasıl ki bir toplumun kültür mirası varsa, örgütlerde de yeni üyelere bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır (Ertekin, 1978, s. 3).

Örgütsel iklim konusu, 1930’larda yapılan araştırmalara dayanır. Bu araştırmalar, 1920’lerdeki insan ilişkileri hareketine dayanır ve bazı yönetim tarzlarının işçilerin yakın ilişkilerini, rekabet ve başarı güdülerini artırdığını, daha fazla üretime ve daha fazla iş doyumuna yol açtığını açıklar. Bilimsel yönetimin ilk araştırmacılarından olan Frederic W. Taylor, Henri Fayol, Max Weber modern örgütlerin yönetim problemleri üzerine çalışmışlardır. 1940’larda Kurt Lewin ve arkadaşları tarafından örgütlerde etkililiği artırmak üzerine sayısız çalışmalar yapılmıştır (Tom, 1995).

1960’lı yıllardan bu yana örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanan örgüt iklimi kavramı, bir örgütteki sosyal ve örgütsel değişkenlerle olan etkileşimler olarak ifade edilmektedir. İklim kavramı, örgütleri kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olan, çok farklı boyutlardaki insan davranışlarını bireysel ve örgütsel açıdan *örgüt iklimi* adı altında çözmeye çalışan bir kavramdır (Ertekin, 1978).

Okulların örgütsel iklimini incelemek için sistematik olarak birçok veri toplama aracı geliştirilmiştir (Halpin ve Croft, 1963; Hoy ve Clover, 1986; Stern, 1970; akt: Turan, 1998). Hoy, Tarter ve Bliss (1991) tarafından geliştirilen “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi” (OCDQ) birçok bilim insanına esin kaynağı olmuştur.

Araştırmacılar tarafından bu veri toplama aracının bazı zayıf yanları ortaya koyulunca, Hoy (1997) yeni bir iklim ölçeği (Organizational Climate Description Questionnaire-Rutgers Secondary) (OCDQ-RS) geliştirmiştir. Bu veri toplama aracına öğrencilerin okul iklimine katkısı dâhil edilmiştir. OCDQ-RS'nin yeni revizyonunda altı boyut yer almaktadır. Bu boyutlardan üçü müdür davranışını, diğer üçü ise öğretmen davranışını tanımlamaktadır. Müdür davranışlarından biri de destekleyici müdür davranışıdır (Turan, 1998).

Andrew Halpin ve Don Croft, ilkokullarda örgütsel iklimi ilk defa 1960'lı yıllarda ölçmüşlerdir. Bu doğrultuda örgütsel iklimi öğretmenlerin okula bakış açısından ele almaktadırlar. Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (OCDQ), okul iklimini ölçmek için geliştirilen ve en bilinen ölçektir; yönetici-öğretmen ve öğretmen-öğretmen ilişkilerine odaklanarak, bir okulun ikliminin kapalı ya da açık olduğunu belirtmektedir (Rafferty, 2003).

Hemen ardından; Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), Ortaöğretim Okulları İçin Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (OCDQ-RS)'ni geliştirmişlerdir. Hoy ve arkadaşlarına göre, OCDQ-RS okuldaki ilişkileri tarif edebildiği için oldukça değerlidir (Rafferty, 2003). OCDQ-RS'nin yeni revizyonunda altı boyut yer almaktadır. Bu boyutlardan üçü müdür davranışını, diğer üçü ise öğretmen davranışını tanımlamaktadır. OCDQ-RS'nin altı alt boyutu aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

***Destekleyici Müdür Davranışı:*** Öğretmenler için temel ilgiyi yansıtır. Müdür dinler ve öğretmenlerin önerilerine açıktır. Ödüller içten ve sıktır. Eleştiriler yapıcıdır. Öğretmenler arasındaki rekabete saygı duyulur ve müdür öğretmenlere karşı bireysel ve meslekî ilgi gösterir.

***Direktif Müdür Davranışı:*** Müdür katıdır ve yakın denetim yapar. Okuldaki öğretmenleri ve okul etkinliklerini en küçük detayına kadar kontrol eder ve gözetler.

***Sınırlayıcı Müdür Davranışı:*** Müdür öğretmenlerin davranışlarını kolaylaştırmaktan ziyade engelleyen davranışlar sergiler. Müdür öğretmenleri rutin ve kırtasiye işlerle çok uğraştırır. Öğretmenliğin sorumluluğuna müdahale eden diğer taleplerde bulunur.

**Meslekî Öğretmen Davranışı:** Öğretmenler kendi aralarındaki mesleki davranışları destekler. Öğretmenler okullarından gurur duyarlar. Öğretmenler arasında karşılıklı saygı vardır ve görevlerini şevkle yaparlar.

**Dostça Öğretmen Davranışı:** Öğretmenler arasında güçlü sosyal ilişkiler vardır. Yakın arkadaşlardır. Birbirlerine sosyal destek sağlarlar.

**İlgisiz Öğretmen Davranışı:** Öğretmenler üretime dayanmayan grup çalışmalarında zaman harcarlar, ortak amaçları yoktur. Gerçekte onların davranışları olumsuzdur. Meslektaşlarını ve okulu eleştirirler (Hoy ve Tarter, 1997b; akt: Turan, 1998).

Örgüt iklimini, örgüt kültürünü oluşturan tanımlanabilir ve dokunulabilir unsurlar olarak betimleyen Balcı (2007) literatürdeki iklim tanımlarını iki gruba ayırmıştır. Bu tanımlardan birincisine göre iklim, bireylerin bir durum karşısında gösterdikleri ortak tepki ya da algılardır. İkinci tanıma göre örgüt iklimi, bireyin davranışı üzerinde etkiye sahip olan belirli koşullardır. Peker (1993) örgütsel iklimi; örgüte kişiliğini kazandıran, oldukça sürekli üyelerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan ölçülebilir özellikler kümesi olarak tanımlamıştır. Örgüt iklimi; örgütün kişiliğini oluşturan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütü betimleyen, örgüte egemen olan, örgütün iç çevresinin oldukça kararlı, değişmez, sürekli niteliğine sahip ve örgütte bulunan bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, somut olarak gözle görülüp elle tutulamayan ancak örgüt içindeki bireylerce hissedilip algılanabilen ve bütün bu özellikleri içine alan psikolojik bir terimdir (Karcıoğlu, 2001, s. 270).

Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir (Ertekin, 1978, s. 6). Halpin, okullarındaki örgütsel iklimi, bir doğru üzerinde düşünmekte; açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler bütünü olarak görmektedir. Her okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Örgütsel iklim işte bu kişiliktir. Kişilik birey için ne ise iklim de örgüt için odur (Aydın, 2010).

Açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu belirtmektedir. Böyle bir örgütte insan ilişkileri istenen düzeydedir.

Okul müdürünün yönetim politikası, öğretmenin görevini başarmasını kolaylaştırıcı niteliktedir. Açık iklimde çalışan öğretmenler arasında samimi ilişkiler vardır; öğretmenler bu ilişkiden bir doyum sağlarlar. Ancak kapalı iklime sahip örgütlerde çalışanların iş doyumunu düşüktür (Kolatan, 2008, s. 25).

Önceki paragraflarda kısmen ifade edildiği gibi örgütsel iklim ile örgütsel kültür arasında bazı farklılıklar vardır. Örgüt iklimi insanların örgüte ilişkin ortak algılamalarıdır, örgüt kültürü ise sadece insanların örgütleri konusunda ne hissettikleri değil aynı zamanda örgüte kimlik kazandıran varsayımlar, değerler ve inançları da kapsar. Örgüt iklimi bir bakıma çalışanların işten beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin ölçümüdür. Örgüt kültürü ise çalışanların inanç ve beklenti kalıplarıdır ve bu beklentilerin ne olduğu ile ilgilidir (Dönmez, 2009, s. 51-52).

İklim çalışanların davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir. Daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. Kültür ise daha çok örgütün görünen öğelerini ortaya koymaktadır. Örgütsel kültür, temel grupsal değerleri ve mesajları kapsar; grup üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel düşünce ve duyguları sunar. Bu durum örgütün dışındakiler tarafından kolayca anlaşılmaz. Kavram olarak örgütsel kültür ve iklim arasında farklılık olmakla birlikte yakın bir ilişki de vardır. Kültür ve iklimin örgütün temel değerleri ve normları üzerinde büyük etkisi vardır. Örgütsel kültür, eylemlerde süreklilik ve örgütsel davranışlarda uyum sağlar. Böylece örgütsel iklimin ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır (Hoy, 2003).

Bütün bu tanım ve tartışmalara rağmen okul iklimi ile ilgili tam bir uzlaşmaya varıldığı da söylenemez. İklimin hangi boyutlarının okulu veya eğitimi hangi düzeyde etkilediği konusunda pek bir veri olmadığı da ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 1991). Algılaması kolay fakat tanımlaması, ölçmesi ve yönlendirmesi bir o kadar zor olan okul iklimi, insanların okul hakkında sahip oldukları duygu ve izlenimleri taşıyan gerek taraflı gerekse tarafsız belirteçlerin oluşturduğu bir bütün olarak kabul edilmektedir. Okuldaki kolektif davranış algılarını yansıtan okul iklimi tıpkı örgüt iklimi gibi okul üyelerinin okul içindeki günlük yaşantılarında hissedip yaşadıkları okulun daimi bir özelliğini oluşturur (Hoy, 2003).

Okul iklimi okulun etkililiğinin belirleyici unsurlarından birisidir. Okulun içinde bulunulduğunda, sınıflarda veya koridorlarda teneffüs edilen hava gibidir. Aynı



zamanda okul içindeki insanların birbirleri, okulun işlevi ve kararlara katılım gibi konulardaki değer ve inançlarını yansıtır (Maloy ve Seldin, 1983). Gözlemlenebilen birçok şeyi içeren iklimin okulun fiziksel yapısını, okuldaki çalışanlar tarafından hissedilen duyguları ya da çalışanların, ziyaretçilerin okula girince yaşadıkları deneyimleri ve karşılaştıkları durumları da kapsadığı iddia edilmektedir (Schein, 2002, s. 6).

Hiçbir zaman iki okulun öğrenme iklimi aynı değildir. Okullar kendine özgü örgütsel stilleri ve insan dinamiğini içeren örgütsel kişiliğe sahiptirler. Bir okulda olumlu bir iklim kritik derecede önemlidir. Bununla birlikte bırakın bütün okul sistemini, tek bir okulda olumlu ve başarılı bir okul iklimi tasarımılamak bile kolay değildir. Okul liderleri tek başlarına açık bir okul iklimi yaratamaz. Yapabilecekleri en iyi şey personelin açık bir okul iklimi yaratması için tonu ayarlamaktır. Bu ton Hoy, English ve Steffy (1985) tarafından moral ve güdü olarak betimlenmiştir. Olumlu moral ve çalışma güdüsü öğretmenlerin daha yüksek başarısını sağlayan bir çevreyi teşvik eder. Araştırmalara göre etkin okulların anahtarı; öğrenmeye yardımcı olacak bir okul iklimi ve disiplin sorunlarından uzak, öğrenci başarısı için yüksek beklentileri içeren bir iklimdir.

Okul iklimi konusunda öncü çalışmaları yapan Halpin ve Croft'un Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (OCDQ), her ne kadar ilköğretim okullarına yönelik olsa da, okul iklimi araştırmalarında genel olarak veri toplamak isteyen araştırmacılara yıllarca hizmet etmiştir. Halpin ve Croft çalışmalarında öğretmen-öğretmen ve öğretmen-müdür etkileşimine bakmış ve bu iki gruba sorular yönelterek okul iklimi hakkında bilgi edinmeye çalışmışlardır. Alınan bilgiler ışığında okul iklimi açıktan kapalıya doğru farklı çeşitlerde tanımlanmaya çalışılmıştır (Hoy, 2003). Bu çalışmanın dayandığı temel varsayımlar; grup üyelerinin davranışını belirleyen liderin gerçekte nasıl davrandığı değil, lider davranışının nasıl algılandığı olduğundan lider davranışına yönelik grup üyelerinin algılarının örgütsel iklimin ölçülmesine temel teşkil etmesi ve okul müdürünün iklim oluşturmadaki etkililiğinin okulun etkililiğini de belirleyen en önemli unsur olmasıdır (Thomas, 1976).

Okuldaki müdürler, örgüt kültürünün oluşumu ve geliştirilmesinde etkileyici olurlar. Örgütsel yönetsel uygulama ve kararlar, yöneticilerin bir takım konularda

benimsedikleri temel değerler ve inançlar üzerinde kurulur. Ancak örgüt kültürü, örgüt yönetiminin ideolojisi değildir. Örgütsel sosyalleşmeyi gerçekleştirmek amacıyla düzenlenecek eğitim etkinliklerinde de benimsenen değerler vurgulanıp güçlendirilebilir. Müdürün yenilik ve risk yanlısı olup olmaması, yeni görüş ve önerileri destekleyip desteklememesi, ödül ve ceza uygulamaları, kriz anındaki tavırları gibi etkenler örgüt kültürünün oluşumunu, biçimini ve değişimini etkiler (Şişman, 2002, s. 105). Örgüt kültürünün oluşmasında müdürler kadar etkili olan birtakım öğeler vardır. Örgütün inançları, normları, sayıltıları, âdetleri, kahramanları bu öğelerden bazılarıdır. Bütün bu öğelerin bir araya gelmesi örgüt kültürünü oluşturur. İzleyen paragraflarda örgüt kültürünün temel öğeleri ana hatlarıyla özetlenmeye çalışılmıştır.

## **2. 2. Örgüt Kültürünün Öğeleri**

Bir örgütün kültürü, örgütün değer sisteminden ve bu değeri güçlendiren, yayan, bağlayan ve bazen özetleyen hikâyeler, âdetler, semboller, kahramanlar ve bir kültürel ağdan oluşur. Başka bir deyişle bunlar, kültürü oluşturan ve organizasyonun yeni üyelerinin kültürü öğrenmelerini sağlayan öğelerdir. Bu öğeler örgütün kültürünü belirler (Erdem, 1996, s. 37).

Etkili okul için gerekli olan ön koşul, güçlü bir okul kültürüdür. Güçlü okul kültürü, okulun bütün bileşenlerinin, özellikle okul programının uygulayıcıları olan yönetici ve öğretmenlerin belirlenmiş olan ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleriyle oluşur (Gökkyer, 2011, s. 289).

### **2. 2. 1. İnançlar**

Diğer kültürel öğeleri biçimlendiren inançlar kültürün en derin ve soyut yönüdür. İnançlar, bir kültürü benimseyen insanlar tarafından kabul gören dünyanın işleme şekli ile ilgili düşüncelerdir (Şişman, 2007, s. 3).

İnanç, örgüt üyelerinin çalışma sürecinde ve sonucunda neye inanıp neye inanmayacağını belirtmek için kullanılan bir kavramdır. Örgüt üyeleri üzerinde çalışma sonucunda başarının sağlanacağı ve sağlanan başarının ödüllendirileceğine dair gelişmiş olan bir inanç motive edici etkiye sahiptir. Örgüt üyelerinin sahip olduğu inançlar örgüt kültürünün oluşumunu ve devamlılığını sağlayan temel unsurlardandır (Terzi, 2000, s.

46). Kişilerin olaylara ve diğer kişilerin tutum ve davranışlarına yönelik görüşleri inançları oluşturur. Bu yönüyle inançlar öznel olup kişiden kişiye değişebilir.

Başka bir ifade ile sayılıtlar, kişi ya da grupların davranma, düşünme ve hissetme söyleyişlerinin referans çerçevesini oluşturan, bilinç dışı düzeye itilmiş ilkelerdir. Bu ilke sisteminin değerler sisteminden temel farkı, sayılıtların bir kültürel biçim içinde başka seçeneklerle kıyaslanma imkânı bırakmayacak derecede doğal kabul edilen egemenliğidir. Dolayısıyla sayılıtlar, gerçeğin algılanmasının referans çerçeveleri olarak kullanılırlar (Bozkurt, 1996, s. 91).

### **2. 2. 2. Temel Değerler**

Değer kavramı, farklı açılardan tanımlanabilir. Bir yönüyle değerler kıymet hükümleridir. Değer, grubun kendi özgün varlığını, birlik ve sürekliliğini sağlayabilmek, koruyabilmek ve geliştirebilmek için grup üyelerinin çoğunluğu tarafından doğruluğu ve geçerliliğine inanılan ve grubun düşünce, amaç ve duygularını yansıtan temel ilke ya da inanışların bütününe ifade etmede kullanılır (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2003, s. 53). Kültürün en derin yönünü oluşturan inançlara göre oluşan değerler, kültürün görünen yönüdür. Bununla birlikte değerler soyut öğeler olup dışarıdan gözlenmesi güçtür, ancak davranışlar içinde sezilebilir. Kısaca değerler, bir kültür içinde önem verilen ve tercih edilen ifade eder (Şişman, 2007, s. 4).

İnsan; çalışma ve davranışlarını nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağıdır. Okulda bir normu, uygulanması gereken bir kural veya ölçüt niteliğine ulaştıran, dayandığı kültürel değerlerdir (Taymaz, 2007). Değerler, okulda bulunan herkesin davranış ve eylemlerini nitelemeye, değerlendirmeye ve yargılamaya kaynaklık eden temel ölçütlerdir. Okuldaki bireylerin iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış birbirinden ayırmada kullandıkları referans noktalarıdır (Gümüşeli, 2006).

### **2. 2. 3. Normlar**

Örgütsel kültür kavramının bir diğer temel ögesi de normlardır. Normlar, değerlere göre şekillenirler ve yazılı olmayan kural veya standartlardır. Normlar bireylerin davranışlarının olması gereken şeklini tanımlar. Yani norm kavramı toplum içinde yaşayan bireyin ya da örgütün bir parçası olan üyenin ne yapması ne yapmaması,

ne söylemesi ne söylememesi, nasıl davranması gerektiğini gösteren yazılı olmayan kurallardır (Şişman, 2007, s. 4).

Başka bir ifadeyle normlar örgütün kültürel değerlerine uygun olarak örgütçe ortak çalışmalarla geliştirilen, örgüt üyelerinin önemli bir kısmı tarafından benimsenen davranış kuralları ve ölçütleridir. Bu yanıyla normun geçerliliği için gücünü kültürel değerlerden alması gerekmektedir (Özdemir, 2006, s. 413). Örgüt kültürü içinde uyulması gerekenleri, çalışma ortamının koşullarını işaret eden normlar, örgütün doğru yanlış ayrımıyla ilgili davranış beklentileri ve kabulleridir (Öztürk, Şaklak ve Yılmaz, 2010, s. 62).

#### **2. 2. 4. Tutumlar**

Tutumlar belirli değer yargılarının ve inançların arkasında gizli olup, bu değerlerin sonucu olan eylemleri, duyguları ve düşünceleri kapsar. Tutumlar yaşam olayları karşısında davranış ve hareket biçimleri olarak şekillenirler (Eren, 2010). Başka bir deyişle tutumlar, inanç ve değerlerin hayata dökülmüş somut şekilleri olarak ifade edilebilir (Bedestenci, 2004, s. 43).

#### **2. 2. 5. Dil**

Dil, bir iletişim aracı olmanın yanı sıra, kültürün de yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Her ülkenin bir dili olduğu gibi, örgütlerin de kendilerine özgü bir dili vardır. Örgüt dilini ancak, o örgütte çalışanlar anlayabilir ve kullanabilirler. Çalışanlar bu dili öğrenerek, kültürü kabul ettiklerini gösterirler. Böylelikle kültürün korunmasına yardımcı olurlar. Buna göre her örgütün kendine özgü olan dili içinde; argo ifadeler, deyimler, şakalar, mecazlar, metaforlar, sloganlar, sözel semboller yer almaktadır (Güçlü, 2003). Dil; kültürün nesilden nesile aktarılmasına, kişiler arası iletişime ve sosyal ilişkilerin düzenlenmesine aracılık etmektedir. Örgüt kültürünün temel öğelerinden biri olan dil, örgüt içerisinde kültürün öğrenilmesine, anlamların simgelenmesine yardımcı olmaktadır (Meydan ve Polat, 2010, s. 126).

#### **2. 2. 6. Hikâyeler**

Hikâyeler, örgütün kuruluşundan beri örgütte konuşulan başarı, başarısızlık, kazanan ve kaybedenlere ait anlatılanlar bütünüdür (Öztürk, Şaklak ve Yılmaz, 2010, s. 62). Örgütsel hikâyeler, örgütün geçmişte yaşamış olduğu olayları anlatır. Etkili

örgütlerde, yönetici ve çalışanlar örgütün temel değerlerini içeren hikâyeler anlatırlar (Şişman, 2007).

Kişiler arasındaki ilişkilerin incelikleri, örgütsel kültür ve mitler, anlatılan hikâyelerle anlam kazanır. Gündelik etkinlikler içinde yöneticiler bazen hızlı karar vermek zorunda kalabilir. Örgütsel hikâyeler, daha önce deneyimlenmiş olan benzer özellikleri ve somutluklarıyla olayları açıklamada soyut kalabilecek olan kavram ve ilkelere daha etkilidirler. Bu özellikleriyle hikâyeler, karar verme sürecine yardımcı olan daha özgün olaylar olarak ele alınabilir (Çelik, 2004, s. 1-2).

## **2. 2. 7. Kahramanlar**

Kahramanlar, örgüt açısından ideal özelliklere sahip olarak görülen üyelerdir. Bunlar, örgütün üyeleri için değer ve ideallerin canlı olarak yaşandığı, gözlemlendiği ve açıklandığı örnekleri ve rol modellerini oluşturmaktadır. Örgütün diğer üyeleri için bu kahramanların örnek alınması, izlenmesi gereken davranış modelleridir. Örgüte yeni katılan üyeler, örgütte egemen olan değerleri kahramanlar hakkında anlatılan hikâyeler aracılığıyla öğrenebilir. Güçlü ve etkili kültürlere sahip örgütler, düşünce, davranış, kişilik ve başarılarıyla örgütün temel değerlerini temsil eden örgütsel kahramanları sürekli yaşatır, anar ve kutlar. Bazı örgütlerde örgüt kurucuları, sahipleri ve başarılı olmuş bazı çalışanların hikâyeleri sürekli anlatılır ve canlı tutulur (Şişman, 2007).

Kahramanlar geçmişte, örgüte çok yararlı hizmetlerde bulunmuş ve bu hizmetleri nedeniyle devleşmiş, örgütü zafere ulaştırmış kişilerdir. Örgüt kahramanları, örgüt açısından ideal özelliklere sahip olarak görülen kişiler olup örgütlerde bir değil birden fazla olabilirler. Bunlar ölmüş ya da yaşayan, gerçek kişiler olabileceği gibi, gerçek ya da hayali kişiler olmaları da mümkündür (Güçlü, 2003, s. 154).

## **2. 2. 8. Törenler**

Semboller, yaşama anlam katan simge ve işaretlerdir. Semboller, örgüt kültürü içinde örgüte özgü olan bütün örgüt üyelerince kabul edilmiş ve yine üyelerce özel anlamlar yüklenen kelime, resim, şekil, davranış ve nesnelere. Örgütlerin sembolleri olarak logolar, bayraklar, marka isimleri, kıyafetler ve fiziki yapılar görülebilir (Aslan, Özer ve Ağiroğlu Bakır, 2009, s. 270). Güçlü kültüre sahip kuruluşlar örgütlerinde

faaliyet ve çalışmalara ışık tutacak, güç verecek işaret ve semboller kullanırlar (Eren, 2010, s. 136).

Örgüt tarafından uygun görülen ve kabul edilen davranış biçimlerini tarif eden semboller, örgüt yöneticilerin geçmişten bu yana olaylar karşısında takındıkları tavır ve göstermiş oldukları davranışlar ile hangi olaylar karşısında nasıl davranışların sergileneceğinin ortaya konulması o örgütteki sembolleri oluşturur (Öztürk, Şaklak ve Yılmazer, 2010, s. 62).

Toplumsal yaşamda önemli ve geniş bir yer tutan törenler, örgütsel yaşamda da önemli bir yere sahiptir. Törenlerin çeşitli kaynaklarda ritüel olarak adlandırılmaktadır. Törenler davranışsal sembollerin bir örneğidir. Örgüt içindeki kutlamalar, önemli günler ve haftalar, örgüte yeni katılan üyeler için yapılan toplantılar, veda yemekleri, yarışmalar, gösteriler gibi etkinlikler bu bağlamda değerlendirilmektedir (Şişman, 2002, s. 99).

Örgütü kısa yoldan anlamaya ve anlatmaya yardımcı olan örgüt içindeki kılık-kıyafet yapısı, çalışanların birbirleriyle iletişim kurarken kullandıkları jargon, sözcük, benzetme ve tanımlamalar örgütsel değerleri sembolize eden ve örgüt için nelerin önemli olduğunu gösteren unsurlardır (Ekmekyapar, 2013, s. 19). Bu tür unsurlar örgüt kültürünün kurum içinde yerleştirilmesinde çalışanlara yol gösterici özellik taşır.

### **2. 2. 9. Âdetler**

Örgütlerde özel olaylara ilişkin gelenekleri ve sistematik programlanmış günlük faaliyetlere ilişkin kuralları içerir ve örgüt içerisinde gerçekten neyin önemli olduğunu gösterirler, işletmeye ait olma duygusunu geliştirirler. Terfilerinin duyurulması, performans geliştirme yöntemleri olabileceği gibi sosyal içerikli de olabilir, yılbaşı partisinde patronun hazır bulunması gibi (Şişman, 2007).

Âdetler, sürekli tekrarlanan veya günlük örgütsel uygulamalarda görülen davranışlardır. Bunlar genellikle yazılı değildir. Ancak "biz burada işleri böyle yaparız" mesajını açıkça verirler. Bazı şirketler çalışanların birbirlerine "Hanım" ya da "Bey" kullanarak hitap etmesini isterken, bazı firmalarda en üst düzeyden en alta kadar herkes birbirine isimleriyle hitap edebilir (Güçlü, 2003, s. 153).

### 2. 3. Okul Kültürü

Okul, öğrencilere önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için gereken davranışı (bilgi, beceri ve tutumu) plânlı bir süreç içinde belli bir sürede kazandıran örgüttür (Başaran, 2006, s. 139). Okulun eğitim öğretimin yapıldığı bir örgüt olması, onu diğer örgütlenmelerden ayıran en önemli özelliktir. Eğitim örgütlerinde örgütsel davranışın çözümlenmesi, diğer örgütlere göre büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu örgütlerin ürünü insandır. İnsanın iyi yetişmesi ise, o insanın güçlü bir okul kültüründe eğitim görmesine bağlıdır (Çelik, 2009, s. 4). Bu bağlamda eğitim sisteminin sağlıklı olması için nitelikli bir örgütsel davranışın ortaya konması gerekmektedir. Bunu elde etmenin en geçerli yollarından biri ise uygun okul kültürünün yaratılmasıdır.

Kültürel açıdan okul, öğrencilerinin bireysel yaratıcılıklarının, akademik yeterliliklerinin ve estetik duygularının gelişimine katkıda bulunan örgütlerdir. Bu durum da okullara, öğrencilerini toplumsal inanç, değer, norm ve sembollere göre sosyalleştirmek gibi bir rol yükler. İşlevsel bakımdan ise okullar, toplumsal düzlemde kültür taşıyıcısı ve kültürün devamlılığını sağlayan kurumlardır. Okulların, farklı toplumsal sınıflardan, kültürlerden gelenler arasında bütünleşmeyi sağlaması, kültürel çatışmaları azaltması, ulusal çıkarlar çevresinde ortak bir birlik bilinci, gücü oluşturması beklenir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010, s. 173).

Okul, çevresinden aldığı başta öğrenci kaynağı olmak üzere, diğer kaynakları belli alt sistemler yardımıyla işe koşan, çevreye eğitim hizmeti ve eğitilmiş insanları ürün olarak sunan, okulun işleyişini değerlendirerek dönütler sağlayan, bu doğrultuda program ve süreçlerini gözden geçirerek gerektiğinde değişiklikler yapmak suretiyle varlığını sürdürmeye çalışan açık bir sistemdir (Şişman ve Turan, 2004, s. 109). Okul, kişiye sadece çeşitli bilgi ve donanımlar katmakla kalmaz; aynı zamanda kişinin toplum yaşamında bir yer edinmesini sağlar. Bu açıdan bakıldığında okulların örgüt yapısı ve işleyişi daha da önem kazanmaktadır (Tezcan, 2007, s. 37).

Okul, iç ve dış çevresinde bulunan unsurları birleştiren, uzlaştıran ve dengeleyen bir kurumdur. Okulların hepsi aynı gibi gözükse de, özelde insanın parmak izi gibi birbirinden farklılıklar gösterir. Her okulun birbirinden farklı bir kişiliği vardır (Bursalıoğlu, 2002, s. 34). Okulun tarihi, okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir kaynaktır. Kıdemli öğretmenler ve çalışanlar, okulun geçmişine ait bazı olayları

anlatarak yeni üyelerin sosyalleşmesinde ve kültürün aktarılmasında önemli bir rol oynar (Şişman ve Turan, 2004, s. 137). Okul kültürünün oluşmasında okul dışı etkenler ise, okulun dış çevresi, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri, kırsal ve kentsel alanlar, coğrafi özellikler, veli beklentileri ve toplum desteği şeklinde sıralanabilir (Aslan, 2008, s. 50).

Bir eğitim örgütü olarak okul, oldukça önemli bir mekândır. İnsan ilişkilerinin niteliğini etkileyen ve aynı zamanda bu ilişkilerin niteliğinden etkilenen okul kültürü olgusunun incelenmesi önem taşımaktadır (Aslan, Özer ve Ağıroğlu Bakır, 2009, s. 271). Okul kültürü, okulun temel kişiliğini oluşturmaktadır. Bu yönüyle okul kültürünü çözümllemek, okullar arasındaki mevcut kültür ve başarı farklılıklarını görmemize yardımcı olmaktadır (Demirtaş, 2010, s. 210).

Okul kültürü, okulun felsefesini gösterir. Okul felsefesi devletin eğitim felsefesiyle tutarlı olmak zorundadır. Okul kültürünü benimsemeyen öğretmen ve okul müdürü, devletin eğitim felsefesine aykırı davranmaktadır. Ayrıca devletin eğitim politikasının başarısı, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin okulun misyonunu ve kültürünü kabullenmelerine bağlıdır (Çelik, 2009, s. 49).

Çoğu zaman bir okuldan bahsedildiğinde, okulun binası, müfredatı, personelinden söz edilir. Oysaki okul denildiği zaman, yazılı olmayan normlar ve beklentilerden oluşan kendine özgü karakteri, başka bir ifadeyle kültürü akla gelmelidir (Selvi, 2007). Ayrıca okul kültürü, örgüte kimliğini veren ve o örgütün üyelerinden beklenen davranışları belirten ortak fikirler, varsayımlar, değerler ve inançların bütünüdür.

Öte yandan okul kültürü paylaşılan değerler, inançlar, ortak bir misyon, kahramanlar, âdetler, geleneklerden oluşur, üyelerin davranışlarını ve verimliliğini etkiler, okulun veliler ve toplum karşısındaki imajını belirler (Erdem ve İşbaşı, 2001, s. 36). Okul kültürü, başta müdür olmak üzere eğitim iş görenlerinin arasındaki ilişkiler sonucu gelişir. Örgüt üyelerinin okuldaki olaylar ile eylemler hakkındaki yorumlarını kapsar ve okulu oluşturan üyelerin çeşitli olay ve eylemlere benzer anlamlar yüklemeye olgusunu yansıtır. Sonuçta, örgüt üyeleri okulun çalışmasıyla ilgili süreçleri benzer olarak algılamaya çalışır (Greenberg ve Baron, 1997).



Her bir okul farklı ve kendine özgü kültüre sahiptir. Her okulun kültürü yaşanan günlük olaylarla göre değişir ve yenilenir. Bu kültür büyümeyi arttırır ya da büyümenin önüne engeller koyarak büyümeyi bastırır. Bir eğitim kurumunda okul kültürü bilincinin oluşması eğitimcilerin iş algılarını belirler ve günlük çalışmalarının bütün içerisindeki anlamlarını daha iyi anlayabilmelerini sağlar. Bunun yanı sıra eğitimciler, okulun gelişme olanaklarını görebilir ve çalışmalarını bu yönde öğretilirler. Bu çerçevede okul kültürünü yorumlamanın yolu, okulun üyeleri tarafından geliştirilen anlamları ve sembolleri anlayabilmektir (Boydak Özkan ve Demir, 2011, s. 108).

Okul kültürü, okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri, zamanla okulda, o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür, norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortak davranış oluşmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden, öğretmenden ve okul müdüründen neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır (Balcı, 2007) .

Okul, eğitim hizmeti veren bir örgüttür. Ürünü insan olan eğitim örgütlerinde örgütsel davranışın çözümlenmesi, diğer örgütlere göre büyük önem taşımaktadır. İnsanın iyi yetişmesi güçlü bir okul kültüründe eğitim görmesine bağlıdır (Çelik, 2009, s. 4). Bu sebeple okul kültürü bir okulun başarı ya da başarısızlığının belirleyicisidir. Okulda, okulun temel misyonu olan öğretimi vurgulayan, herkesten yüksek beklentiler içinde olan, başarının tanınmasını ve ödüllendirilmesini vurgulayan, öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan düzen ve disiplini işaret eden, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirici ve destekleyici bir kültür oluşturulması başarı açısından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmalar göstermiştir ki etkili okullarda kültür, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte olup bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını da özendiricidir (Balcı, 2007, s. 187). Okuldaki yönetsel uygulamaları hayata geçiren okul müdürü aynı zamanda bir liderdir. Bu sebeple bir okula ait kültürden bahsedildiğinde ilk akla gelen kişi okul müdürüdür. Bu durum okul kültüründe okul yöneticisinin etkisini ortaya koymaktadır.

## 2. 4. Okul Kültürü ve Okul Müdürü

Okul kültürünün oluşmasında okul dışı ve okul içi birtakım etkenler rol oynar. Ancak bu konuda en önemli belirleyicilerden biri okul müdürüdür. Okul müdürü, okulda bürokrasinin bir temsilcisi, bir kapı bekçisi ve kuralların uygulayıcısı olmak yerine, okulda temel değerlerin oluşturulup geliştirilmesine öncülük eden kültürel ve ahlaki bir lider olmalıdır. Bunu yaparken, okulda egemen bir alt kültürü ortak kültür olarak dayatma yerine, herkesi kuşatan, bütün alt kültürlerin üstünde genel bir ortak kültür oluşturulmasına öncülük etmelidir (Şişman ve Turan, 2004, s. 137). Okul müdürünün sahip olduğu değerler, tutumlar, inançlar ve görüşler okuldaki bireyler tarafından kabul edildiğinde ve bir süre bunlar devam ettiğinde, okul kültürünün bileşenleri arasında yer almaya başlarlar (Şimşek, 2005, s. 14).

Müdürler örgüt kültürünün oluşumunda etkileyicidir. Okuldaki yönetsel uygulama ve kararlar okul müdürlerinin bir takım konularda benimsedikleri temel değerler ve inançlar üzerine kurulur. Müdürün yenilik ve risk yanlısı olup olmaması, görüş ve önerileri destekleyip desteklememesi, ödül ceza uygulamaları, kriz anındaki tavırları okul kültürünün oluşumunu, biçimini ve değişimini etkiler (Şişman, 1994, s. 13-14).

Okul müdürü, okul kültürünün gücünü ve okula vereceği katkısını bilerek yönetsel süreçleri uyguladığı zaman daha verimli bir okul kültürü oluşturabilir. Okul kültürü oluşturmada öncelikle yöneticinin güçlü bir kültürü kurumunda nasıl oluşturacağını planlaması gerekir. Müdür, planlama yaparken okulu, kültürel faktörler bakımından analiz ederek, doğru bir biçimde tanımlayabilmelidir. Müdürün bir lider olarak okul kültürünü oluşturma sürecinde öğretmenlerin temel değer ve inançlarını dikkate almalı ve buna göre hareket etmelidir (Demirkol ve Savaş, 2012, s. 264).

Kısacası okul ortamında müdür ve öğretmenlerin ortak hareket etmesini sağlayan temel etmen kültürdür. Kültürün ana öğelerinden değerler ve normlar, okul çalışanlarının ortak hareket etmesini sağlar. Paylaşılan değerler ve normlar ne derece güçlüyse, çalışanların ortak hareket etme ihtimali o derece artar (Çelik, 2004). Dolayısıyla okul kültürü, okulda bulunun bütün bireyleri aynı hedefler doğrultusunda seferber eden ve okuldaki tüm eylemlerin arkasında bulunan görülmeyen bir güçtür.

Okul kültürünü oluşturan bireyler ise okul örgütünde yaşıyan ve çalışyan kişilerdir (Özsoy ve Özyürek, 1998, s. 231).

Güçlü ya da zayıf olsun her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Okul müdürü, okul kültürünü daha çekici bir hale getirebiliyorsa başarılı bir liderdir. Öğretmen ve öğrenciyi okul kültüründen soyutlamak mümkün değildir. Çünkü okuldaki herkes bu kültürün etkisi altında bulunmaktadır. Öyleyse okul kültürünün gücünden en iyi biçimde yararlanmasını bilen ve bu kültürü yöneten okul müdürleri, başarılı kültürel liderler olarak görülebilir (Çelik, 2003, s. 53).

Ayrıca okul kültürünü korumak ve geliştirmek de okul müdürünün görevidir. Okul kültürünün korunması ve geliştirilmesi için müdürün devamlı öğretmen ve öğrenci ile iç içe olması gerekmektedir. Okul müdürü bir değer benimsenmesini veya ortadan kalkmasını istiyorsa bunu söylemlerinden çok eylemleri ile anlatmalıdır. Eğer müdürün söylediği sözler ile yaptığı hareketler çatışıyorsa o müdürün söylediklerinin uygulanması çok zordur (Kaya, 2009, s. 33).

Okul kültürünün gücünü ve yönetim süreçleri açısından önemini iyi bilen okul müdürü, daha başarılı bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir. Müdürün okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü ve mükemmel bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, müdür ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucu ortaya çıkar. Güçlü okul kültürü, bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına imkân sağlamaz (Çelik, 2004).

Güçlü okul kültürü, etkili okul müdürleri tarafından oluşturulabilir. Ayrıca etkili müdür ile güçlü okul kültürü iç içe geçmiş kavramlardır (Akıncı, 1998, s. 44). Okul müdürleri yasal ve kişisel bir güce sahiptirler. Bu güç ile örgütün yapısını biçimlendirirler. Ayrıca okul müdürünün sergilediği tutum ve davranışlar okulda görev yapan öğretmenlerin verimini etkiler (Weiss, 1993). Bir okul müdürünün en önemli görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmak için sahip olduğu bu gücü kullanmasıdır (Keçecioglu, 1998, s. 103). Okul müdürü temel değerlerden taviz vermeyen bir okul kültürü oluşturmmalıdır (Kozlu, 1988, s. 67).

Öte yandan okulda oluşturulan ya da önceden var olan kültür yapısı zamanla birçok değişkene bağlı olarak gelişecek ve değişecektir. Bu kaçınılmaz bir olgudur.

Önemli olan kültürün planlı ve kontrollü değişiminin sağlanmasıdır. Özellikle eğitim kurumu olması sebebiyle, okulda çalışan personel, müdür ve öğretmenler ile öğrencilerin farklı değer yargıları, anlayışları ve farklı kültürel algılamaları olabilir. Okul müdürü, bu farklı kültürel yapıdan istifade ederek, okul kültürünün zenginleşmesine önemli katkı verebilir. Bu zenginleşme, okulda herkes tarafından kabul edilen, ortak ve sağlam bir kültürün varlığını sağlarken, bütün okulu aynı değerler çevresinde toplayacaktır (Kuyumcu, 2007, s. 24). Kısacası okul müdürü okuldaki farklı kültür öbekleri arasında bir denge kurabilmeli ve tüm çalışanların ortak örgütsel kültür çerçevesinde birleşmesini sağlayabilmelidir (Açıkalın, 1998).

Okul müdürü, okul kültürünü biçimlendirirken okulu cazibe merkezi haline getirecek unsurları bir araya getirebilmelidir. Bunun sonucu olarak okulun formal ve informal boyutu birbiriyle bütünleşir. Müdürler, öğretmenler ve öğrenciler, mensup oldukları okullarıyla gurur duyarlar ve veliler de bu gururu paylaşırlar. Bu ortak duygular yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında yakınlaşma ve kaynaşmayı sağlar (Çelik, 2004).

Okul müdürlerinin kendi örgütsel güçlerini farkına varmaları ve bu gücü okul kültürünün tüm bileşenlerce paylaşılan ve sahiplenilen olumlu bir okul kültürü yaratmada kullanmaları gerekmektedir. Çünkü güçlü okul kültürü; müdür ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkmaktadır (Korkut ve Hacıfazlıoğlu, 2011, s. 138).

Ayrıca okul müdürlerinin, okul kültürü konusunda dikkatli ve hassas davranmaları gereken iki önemli husus vardır. Birincisi okula yeni gelenlerin okul kültürüne uyumlarının sağlanması sırasında, bireyin getirdiği kültürün de örgüt kültürünü zenginleştirici boyutlarını saklamasını ve okul ortamında geliştirmesini sağlamak; ikincisi, okuldaki farklı kültür öbekleri arasında bir denge kurması ve bütün çalışanların ortak örgütsel kültür çevresinde bütünleşmesini sağlamaktır (Dolunay, 2007, s. 14).

Okul müdürünün önem vermediği bir değer ya da norm okula kolay kolay giremez; beğendiği değer ve normlar ise okula kolayca girebilir. Okul müdürleri personelin kendi istediği davranışları sergilemesi için denetlemeden ödül ve ceza sistemini çalıştırmaya kadar pek çok yol ve yöntemi dener. Okul kültürü, okul

müdürlerinden bu denli etkilenince, ister istemez onların kişilik özellikleri ile davranış tarzları önem taşımaktadır. Okulları birbirinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklere ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok müdür-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Görüldüğü gibi okul müdürünün davranış özellikleri ile okul kültürü arasında bir ilişki söz konusudur (Bilgin, 2009, s. 47). Buradan hareketle okul müdürünün liderlik davranışlarına sahip olup olmamasının okul kültürünü de etkileyeceği söylemek gerekir.

## **2. 5. Liderlik**

Liderlik, başkalarını etkileme sürecidir. Her insan, bazen, başkalarının yardımına ihtiyaç duyar. Bu bireyin sosyal bir varlık olmasından kaynaklanır. Lider olabilmek için kişinin kendisini ve dünyayı, içinde bulunduğu grubun dinamiklerini bilmesi, anlaması gerekir. Farklı amaçlara sahip insanları, grup içinde, ortak hedeflere yönlendirmek zordur. Bu sebeple grup içinde iş birliğini sağlayacak, onları ortak hedeflere yönlendirecek kişilere ihtiyaç vardır. Bu kişi grup üyelerinden farklı bir takım özelliklere sahip olması nedeniyle lider olarak tanımlanabilir. İnsan; ihtiyaçlarını karşılayabilmek, hedeflerine ulaşmak için belirli bir grubun içine girme ve grupta birlikte hareket etme zorunluluğu hisseder. İnsanlar bu yüzden bir arada yaşamak, çeşitli görev ve sorumlulukları paylaşmak için işbirliğine gitmek zorundadır. İnsan, gruplar halinde yaşayan sosyal bir canlı olduğu gibi, içinde bulunduğu grubu yönetecek, yönlendirecek, hedeflerine götürecek lidere ihtiyaç duyan bir varlıktır (Erdal, 2007).

Lider; bir grup insanı ortak amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için grup üyelerini yönlendirme bilgi ve becerisine sahip olan kişidir. Bireylerin yönlendirme ve yönetmeye duyduğu gereksinim nedeniyle liderlik örgütsel ve toplumsal yaşam içinde önemli bir yere sahiptir (Palmer ve Hyman, 1993, s. 103). Lider, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yetenekleri toplamıdır (Tağraf ve Çalman, 2009, s. 136).

Lider gruptan gelmekle beraber birçok bakımdan gruptan sapan ve grup normlarının uygulanmasında daha serbest davranan üyedir. Bu bakımdan lider, başarılı liderlik davranışlarında diğerlerinden farklı olan kimsedir. Liderlik, yöneticilikten farklı

olarak rasyonellikten öte duygusal boyutu ağır basan bir kavramdır. Liderlik; diğer insanları etkilemeyi, onlara şevk ve heyecan vermeyi, rehberlik etmeyi, onları yüreklendirmeyi ve yön göstermeyi ifade etmektedir (Şişman ve Turan, 2001).

Lider istenilen amaca ulaşıldığı zaman motivasyonu ödülleri kullanarak, izleyici amaca ulaşmak için çabalarken onu destekleyerek, motive edici görev vererek, amaca ulaşmadaki engelleri ortadan kaldırarak etkiler. Lider istenilen amaca ulaşmak için izleyicilerinin yolunu açar. Liderin davranışı çalışanların motivasyonunu zenginleştirir, iş tatminini artırır. Aynı zamanda liderin çalışanlar tarafından kabul görmesini sağlar (Ceylan, 1997, s. 317).

Ayrıca lider, insan ve madde kaynaklarını, çalışanların amaç ve ihtiyaçlarını, örgütün amaçları doğrultusunda ve bu amaçları birlikte gerçekleştirecek şekilde harekete geçiren kişidir (Korkut, 1992, s. 159). Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenebilir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimse şeklinde tanımlanmıştır (Eren, 2010).

Liderlik farklı bakış açılarından, değişik şekillerde analiz edilen ve tanımlanan bir kavramdır. Bu durumda liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik ve felsefi açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2012). Önceki paragraflarda da bahsedildiği gibi liderlik, etkileme sanatıdır. Etkileme, liderin ve izleyenlerin aynı amaçları benzer beklentilerle paylaştıkları bir iletişim sistemi geliştirme yeteneğidir. Bu bağlamda iletişim kurmak, örgüt üyelerince paylaşılan değer, inanç, norm ve semboller sistemi olan örgüt kültürünü anlamayı ve yorumlamayı gerektirmektedir.

Liderlik konusu yönetim alanında araştırma yapan bilim insanlarının üzerinde yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Bu çalışmaların ışığında liderlik alan yazınında çok farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Liderlik, otoritenin uygulanmasıdır ve karar vermeyi sağlamaktır. Liderlik; geleceği görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunun için seferber etmeyi içerir (Şişman ve Turan, 2001).

Liderlik ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar, incelemeler ve benzer araştırmaların içeriği, konuya ne derece önem verildiğinin somut göstergesidir. Liderlik konusuna verilen önemde, insanın önemli özelliklerinden olan yönlendirme ve yönlendirilme gereksiniminin büyük payı olduğu ileri sürülebilir (Aydın, 2010). Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda liderliğin ne olduğu hangi etmenlerin liderliği belirlediği konusunda bir görüş birliği sağlanamamış olup her araştırmacı kendi görüşü doğrultusunda farklı tanımlar yapmıştır. Bu nedenle liderlik kavramıyla ilgili olarak literatürde yüzlerce tanıma rastlanmaktadır (Aslan, 2013).

Liderlik, belirlenmiş hedefler ve amaçlar çerçevesinde başkalarını etkileyebilme ve harekete geçirebilme gücüdür; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında bir araya getirebilme ve belirlenen bu amaçları gerçeğe dönüştürmek amacıyla onları harekete geçiren bilgi ve yeteneklerin toplamıdır; ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere grubun faaliyetlerini yöneten bireyin davranımlarıdır; iletişim vasıtasıyla belirli bir amaç ya da amaçlara ulaşılması yönünde ortaya çıkan kişilerarası etkileşim ve yönlendirme sürecidir; önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek üzere organize olmuş bir grubun faaliyetlerini etkileme sürecidir (Karahana, 2008, s. 147; Şişman, 2012; Ünal, 2012).

Liderlik kavramı, gerek yönetim ve örgüt kuramcıları gerekse uygulamacıların dikkatini çeken bir kavram olmayı sürdürmektedir. Öte yandan liderlik, farklı kişiler tarafından, farklı anlamlar ifade edebilen çok yönlü ve zengin bir kavramdır. Bunun nedeni, bu kavramın, yönetim ve örgüt araştırmacıları tarafından farklı bakış açılarından hareketle incelenmesi ve tanımlanmasıdır (Bolat ve Seymen, 2003, s. 61).

Okul müdürü bir eğitim yöneticisidir, liderdir. Okul müdürünün yönetimde organizasyonu mevcut haliyle devam ettiren destek görevler yanında organizasyonu, misyonunu gerçekleştirme arayışında ileri götüren ve yönetim uygulamalarına yenilik getiren görevleri de bulunmaktadır (Allan, 1999). Okul müdürünün görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir şekilde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1981, s. 87). Bu önemli görevin etkililikle gerçekleştirebilmesi okul müdürünün başarılı yönetsel davranışlarda bulunmasına bağlıdır (Kaya, 1993).

Eğitim yöneticilerinin, hem eğitime ayrılan sınırlı kaynakların etkin bir biçimde kullanılmasında (Aıkaldn,1994), hem de toplumdaki ve okuldaki değişme ve gelişme ihtiyacını hemen sezerek istenilen yenilikleri gerçekleştirmede liderlik rolü oynayabilecek g ve yeterlikte olmaları beklenmektedir (Kaya, 1993). Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma, doğrudan ğretim politikasını geliştirici bir lider olarak sorumluluk üstlenme okul müdürünün sergileyebileceği güçlü öğretimsel liderlik davranışları arasında sayılabilir (elik, 1997, s. 40-41).

Okul müdürleri, ğretim lideri olarak öğretmenlere, eğitim-ğretim etkinliklerinin etkili şekilde yürütülmesi amacıyla gerekli kaynakları sağlamalıdır. ğretimsel kaynaklardan yararlanma, yeni ve farklı kaynaklar kullanma konusunda okul personeline örnek olmalıdır. ğretimsel kaynakların etkin kullanımına ilişkin okul personeline yapıcı geribildirim vermelidir (Balcı, 2007). Okul liderlerinin davranışları okulun iklimi ile yakından ilgilidir. Çünkü; okul müdürü, okul kültüründe olduğu gibi okul ikliminin oluşturulmasında da önemli rol oynar. John ve Taylor (2002) göre okul iklimini geliştirmek isteyen yöneticilerin işlerine çok önem vermeleri ve öğretmenleri ile çok iyi ilişkiler kurmaları gereklidir. Okul iklimi, bir okuldaki insan ilişkilerinin yansımaları olduğuna göre, yöneticinin liderlik tarzı da açık ve işlevsel bir iklim oluşurmada önemli bir faktördür. O halde okul iklimi müdür ve öğretmenlerin bakış açıları ile şekillenen örgütsel bir mekanizmadır (Rafferty, 2003).

Sosyal bir sistem olan örgütün formal yanı kadar informal yanı da önemlidir. Formal yan hiyerarşi, yetki, emir ve kontrol gibi kavramlar sayesinde işletecek olan müdür tarafından; informal yan ise grup davranışı, bireyin ihtiyaçları, güdüleme, moral gibi kavramlar yoluyla çalıştırılır. Yönetimde canlılığı sağlayan da informal yanın özellikleridir. İnsan ilişkileri, personelin hareket biçimlerini ve personeli verimli bir çalışmaya götüren nedenleri açıklar (Tortop, 1982).

İnsan ilişkileri bilgisinin başlıca amaı, çatışmaları olabildiğince ortadan kaldırarak çalışma hayatında uyumlu ilişkileri kurmaktır. Kişilerin bir araya gelip birbirleri üzerinde karşılıklı olarak etki yaptıkları yerlerde çatışmaların sürekli olarak



ortaya çıkması kaçınılmaz toplumsal bir gerçektir (Mihçioğlu, 1985). Eğitim kurumlarının verimliğinde hiç şüphesiz en önemli faktör idari davranışlarında insan ilişkilerini iyi bilen eğitim okul müdürünün varlığıdır. Çağdaş yönetim kuramcıları insan ilişkileri konusunda bilgi ve beceri sahibi olan müdürlerin başarılı olduklarını ve eğitim kurumunda verimi arttırdıklarını, dolayısıyla örgütsel amaca ulaşıldığını kabul etmektedirler. Bu başarının kaynağı okul müdürlüğünün insan ilişkilerini içeren bir süreç olmasıdır (İlgar, 1996, s. 19).

Eğitim örgütlerinin yapı ve havasında, informal iletişimin rolü daha önemlidir. Bu bakımdan okul müdürü, kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir. Bunu yapabilmesi sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olmasını gerektirir. Aksi bir durumda okul içindeki ve dışındaki iletişim çember ve akımlarına yabancı kalan müdür, iletişimden önce ve sonra gelen diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmekte ya zorluk çekecek ya da başarısızlığa uğrayacaktır (Bursalıoğlu, 1981). Çalışanların örgüte olan katkılarını en üst düzeye çıkaracak şekilde geliştirilip, örgütle bütünleşmesini amaçlayan insan kaynakları yönetimi, örgütsel bütünleşmeyi, iş gören katılımını, esnekliği ve çalışma kalitesini en üst düzeye çıkaran bir yaklaşımı ifade eder. Örgütlerde insan kaynakları, örgütsel amaçlara ulaşmayı sağlayan önemli bir itici güç konumundadır (Aytaç, 2000).

Okul müdürünün insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde yönetmesi, ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini göz önüne almasına ve buna göre davranmasına bağlıdır (Erkoç, 2000). Okul müdürleri öğretmenlerle eğitim-öğretim konularında iletişim kurarak, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini paylaşarak, öğrenmenin daha etkili hale getirilmesini için yapılabilecekleri tartışarak, yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirerek, değişik öğretim materyalleri sağlayarak, okulda öğrenme ve öğretime gereken önemin verilmesi yolunda, okul çalışanlarına örnek olabilir. Ayrıca okul müdürü okulun eğitim-öğretim politikasına yönelik güçlü bir vizyona sahip olmalıdır. Okulda, öğretimle ilgili konularda gerekli kişi ve kaynakların görüş ve önerilerine gerekirse bilgilerine başvurmalıdır (Cemaloğlu, 2002).

Ayrıca okulun performans standartları okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından belirlenmelidir. Bu performans standartları, okula yeni atanan

öğretmenlere anlatılmalı ve içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Okulda çalışanlar motive edilmelidir. Her öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlenmeli, bu algı ve beklentilere dayalı olarak, öğretmenlere olanaklar sağlanmalıdır. Okul müdürü, öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır (Cemaloğlu, 2002).

Okul müdürlerinin öğretmenlerin karakteristik özelliklerini tanınması gerekir. Okul müdürleri personel ile arasında olumlu bir ilişki yaratmalıdır (Cemaloğlu, 2002). Okul müdürleri; öğretmenlerin performanslarını artırmak kadar, bu performans değerlendirme konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Okulun amaç ve hedeflerine uygun performans değerlendirme stratejileri bulunmalıdır. Performansın değerlendirmesi sonucunda öğretmenleri teşvik etmek amacıyla ödüllendirme sistemi uygulanmalıdır.

Öğretmenler, okulda alınan kararlara katılmalı, okul yönetimine yardım ve destekte bulunmalıdır. Böylece, katılımı birlikte, bireysel performans düzeyinde de artış olabilir. Çalışanlarla sürekli iyileşmeyi ve gelişmeyi sağlayacak toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılara bütün çalışanların tam ve aktif katılımı sağlanmalıdır (Ünal, 2000). Okul ortamında müdürler ve öğretmenler sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır (Akçay, 2003, s. 21). Okul müdürünün öğretmenlerle etkileşime girmesi okul iklimini geliştirdiği gibi öğretmenlerin yeterli duygularını da olumlu yönde etkilemektedir (Balcı, 1992).

Okul müdürü, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu görülen kişidir. Bu nedenle de okulun başarı ya da başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığı ile açıklanmaktadır. Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında tek başına yeterli değildir. Bunun ötesinde okul müdürlerinin sahip olmaları gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilebilir. Bunlardan biri de okul müdürlerinin iyi bir lider olmasıdır. (Şişman, 2002, s. 1)

Millî eğitimin temel kurumlarından olan okullar da birer örgüttür. Örgüt olarak okulların amacı; çağın gerekliliklerine sahip, soran, sorgulayan, sorumluluk alan, sosyal ama aynı zamanda kendi kendine yetebilen bireyler yetiştirmektir (Kılınç, 2013).

Örgütsel amaçlara ulaşmada öğretmen davranış ve tutumlarının yönlendirilmesinde eğitim yöneticisinin liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır (Tura, 2012). Yapılan araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde, liderlik stilleri ile okulun performansı arasında bir ilişki olduğunu belirtmekte ve okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik özelliklerinin bu süreçte önemli rol oynadığını söylemektedir. Şüphesiz en büyük rol, okulda lider olarak görülen müdürlere aittir (Buluç, 2009).

Okul müdürü liderlik imajına girebilmek ve girdikten sonra kalabilmek için öğretmen ve öğrenci gruplarından yararlanmalıdır. Örgüt ortamında liderliği kolaylaştıran etkenlerden biri makamdır. Bu etken hiyerarşik rol ve statüden başka informasyondan yararlanma olanaklarını da çoğaltır. Böylece liderin grup içi ve dışı etkileri artmış olur. Ancak öte yandan liderliği zorlaştıran en olumsuz etken hiyerarşiden gelir. Çünkü müdürünün hem astlarına lider, hem üstlerine bağımlı kalabilmesi oldukça zor bir iştir (Bursalıoğlu, 2002, s. 205).

Gümüşeli'ne göre çağdaş okul yöneticiliği anlayışında başlıca sorumluluk alanı bütçeleme, öğretmen ve diğer çalışanları denetleme, öğrenci yönetimi, kayıt yönetimi ile öğretim liderliği olan ve görev yaptığı ilköğretim okulunun günlük işlerinden yönetsel bakımdan sorumlu olan kişi okul müdürüdür (Güngör, 2001, s. 65).

Örgüt açısından bakıldığında önemli olan liderlik ile üstlüğün karıştırılmamasıdır. Liderlik grup tarafından seçilen kişiye yine grup tarafından verilen bir niteliktir. Liderin başlıca görevleri; örgüt amaçlarını saptamak, örgüte bu amaçları gerçekleştirecek yapı ve havayı vermek, örgütün bu amaçlara göre yaşamasını sağlamak ve örgüt içindeki çatışmaları çözmektir. Bu görevlerden birini yerine getiremeyen lider, grubunun gözünde sorumsuz aynı zamanda da başarısız bir duruma düşecektir (Bursalıoğlu, 2002, s. 206).

Liderlik, durumun, belirli becerilere olan gereksemenin, kader birliği duygusunun ve kişisel ihtirasın karışımıdır. Fakat durumun lider üzerindeki etkisini büyütme de doğru değildir. Önemli olan grup verimindeki değişme derecesi ile arasında bulunan bağlantılardır. Lider davranışının tamamen durumdan geldiğini ileri sürmek, liderin seçim ve karar haklarını tanımaktır. Bugün böyle katı bir görüşün sağduyu ve deneyime aykırı düştüğü açıktır (Bursalıoğlu, 2002, s. 207).

Liderliğin oluşması için bireyin resmi yetkilerle donatılması gerekmez. Hiçbir resmi yetkisi olmadığı halde büyük bir grubu peşinden sürükleyen liderler olabileceği gibi, çok geniş yetkilere sahip olduğu halde bunu kullanamayan, dolayısıyla grubu peşinden sürükleyemeyen müdürler de olabilir. Resmi yetkilerle donatılmış olmak sadece müdürün kullanacağı güç kaynaklarını artırabilir (Akgemci, 2008, s. 512).

Okul içinde kültürün belirlenmesi ve şekillendirilmesi müdürlerin sorumluluğundadır. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması ve geleneklerin değiştirilmesi, kültürel liderlik davranışını gerektirmektedir (Çelik, 2009). Kültürel liderlik rolünü göstermek, kültürü değiştirmek ve korumak doğrultusunda etkileme gücüne sahip olmaktan geçmektedir. Okul müdürü okul kültürünü biçimlendirmeye çalışırken, insanları değerlerle yönetme becerisini kazanmış olması gerekir. Değerlerin, işin ve örgütsel yapının insanileştirilmesi sürecinde kullanılmak istenmesi, yönetim etkinliklerinde önemli bir yere sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Bütün, 2015, s. 49).

Kültürel lider olarak okul müdürü, değerleri sözde değil, uygulayarak ve kendini kültür oluşturmaya adanmışında değişim gerçekleşecektir. Paylaşımçı kültür, örgütteki demokratik havayı sağlayacaktır. Okulda yeni kültürel değerlerin oluşturulması, teknolojik gelişmeleri kültüre yansıtma, mevcut kültürün geliştirilmesi ve korunması dinamik bir okul kültürünü oluşturacak ve etkili bir okul kültürünü yaşatmada yardımcı olacaktır (Bütün, 2015, s.49-50). Sonuç olarak okul müdürü, elindeki her bir malzeme ile en iyi ustalığı gösterebilmelidir. Örgüt olarak okulun yönetiminde yol gösteren, ilham veren, iyi niyetli, sevgi ve saygı duyulan, biz bilinciyle hareket eden, hataların nelerden kaynaklandığını bulmaya çalışan kısacası işin nasıl yapılacağını en iyi bilen bir lider olmalıdır. Bu sebeple araştırmada okul müdürünün destekleyici liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı üzerinde durulacaktır.

## **2. 6. Destekleyici Liderlik**

Destekleyici liderlikle ilgili alanyazın incelendiğinde farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu görüşlerin neticesi olarak da destekleyici liderlik farklı çalışmaların içerisinde yerini almaktadır. Destekleyici liderlik; hem örgüt veya okul ikliminin bir alt boyutu hem de liderlik teorilerinden durumsallık kuramı ile yol-amaç kuramının bir alt

bileşeni olarak ele alınmaktadır. Bu başlık altında destekleyici liderlikle ilgili bazı çalışmalar ana hatları ile izleyen paragraflarda incelenmeye çalışılmıştır.

Liderlik konusunu araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardılar. Böylece liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu, liderlik davranışlarının birçok değişken tarafından şekillendiği bazı çalışmalarda ifa edilmiştir.

Liderlik konusunda yapılan önceki çalışmalarda daha çok liderin kişilik özellikleriyle lider davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur (Hoy ve Miskel, 1991).

Durumsallık kuramı en iyi lider özelliklerini veya davranışlarını belirlemenin ötesinde bunların hangi durumlarda başarılı olduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşımın temel felsefesi bir liderlik modelinin etkili ve başarılı olma olasılığının, uygulandığı duruma ve içinde bulunduğu şartlara uyum göstermesi ile ilgili olduğunu belirtmesidir. Bu durum ise genellikle yönetimde tek ve en iyi yönetim biçiminin bulunduğunu ileri süren davranışsal liderlik teorilerinden farklı yönünü ortaya koymaktadır (Gül, 2003, s. 10-11).

Yol-amaç kuramı ise Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilmiştir. Yol-amaç kuramı, lider etkililiğini açıklamaya yönelik olarak geliştirilen bir durumsal liderlik kuramıdır. Bu kuram, liderliğin görev ve davranışını benimsemektedir. Yol-amaç kuramı, liderin izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için onları amaca güdülemesini üçüncü boyut olarak eklemektedir. Bu kuramda liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçları nasıl algıladığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Başaran 1992; Hoy ve Miskel, 1991) Yol-amaç kuramına göre, amaca liderin güdülenmesinden çok, izleyenlerin güdülenmesi önemlidir. Bir liderin davranışının güdüleyici etkisi, izleyenlerin görev amaçları ile kişisel amaçları yoluyla sağlanabilir (Başaran, 1992, s. 73). Yol-amaç kuramı liderlik davranışının iş görenlerin güdülenme, iş doyumunu, çaba ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörlerin iş görenler ve iş çevresi üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışmaktadır. Yol-amaç kuramı,

lider davranışı üzerinde odaklanmıştır. Özellikle House ve Mitchell'in kuramında dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir (Hoy ve Miskel, 1991):

1. *Emredici (yönlendirici) davranış*: Bu liderlik davranışı izleyicilerin kural ve mevzuata ilişkin sorularını, beklentilerini, özel eğilimlerini açıklamaya çalışmaktadır
2. *Başarı yönelimli liderlik*: Lider davranışı, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, performans geliştirme, mükemmelliği vurgulama, iş görenlere güven verme ve onların yüksek standartları kazanmalarını sağlama olarak belirlenebilir.
3. *Destekleyici liderlik*: Bu liderlik davranışı, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve iş görenlerle ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır.
4. *Katılımcı Liderlik*: Lider karar vermeden önce iş görenlerin düşüncelerini almakta ve onları karar verme sürecine katmaktadır.

Yol-amaç kuramında, lider durumun niteliğine göre her bir dört davranışı da gösterebilir. Eğitim düzeyleri düşük olan bir örgütü yöneten lider emir verici, iyi eğitilmiş ve iş görenlerle çalışan lider, destekleyici davranışa ağırlık verir. Yol-amaç kuramına göre lider başarılı olacak amaçları ve bu amaçlara giden yolları açıklığa kavuşturarak kendini izleyenleri güdülemeyi amaçlamaktadır (Can, 1991, s. 129).

Genellikle emredici liderlik çalışanların performansı düştüğü zaman, ya da rol karışıklığı bulunduğu durumlarda çalışanları ödül yoluyla güdüleme biçiminde ortaya çıkmaktadır. Destekçi liderlik daha çok, çalışan endişesinin yüksek olduğu ve kendine güvenin düşük olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Başarı yönelimli liderlik, görevin iyi yapılandırılmadığı ve çalışanın amaçlara ulaşmada sorun yaşaması durumunda daha etkili olmaktadır. Demokratik liderlik ise bireysel düzeyde çok yüksek özerklik ve başarı beklentisinin olduğu örgütlerde ve görevin açıkça yapılmadığı durumlarda etkili olmaktadır (Hoy ve Miskel, 1991).

Yol-amaç kuramı durumsallık kuramları içinde yeni bir kuram olarak görülebilir. Yol-amaç kuramından eğitimsel liderlik açısından çıkarılabilecek bazı sonuçlar vardır. Yol-amaç kuramının öngördüğü dört liderlik davranışı biçiminden destekleyici ve katılımcı liderlik davranışı eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilir.

Çünkü eğitim örgütleri eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla okullarda emredici liderlik davranışının etkili olması mümkün değildir. Okul yöneticisinin öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak yolları açması, yol-amaç kuramı açısından önemli görülmektedir. Öğretimin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yolları açan okul yöneticisi, öğretmenin motivasyonunu ve iş doyumunu artıracaktır (Çelik, 2004).

Okullarda çeşitli görev ve statülerde çalışan insanlar vardır. Öğretmenler, bölüm başkanları, program ve test geliştirme uzmanları, sağlık ve rehberlik personeli gibi. Ancak kuşkusuz okul denince öncelikle akla öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleri onların motivasyonunda yaptıkları işlerden doyum sağlamalarında, okulla bütünleşmelerinde önemli bir belirleyicidir (Şişman, 2002, s. 95). Okul müdürü, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmelerini ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmelidir. Ayrıca okul müdürü öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirmelidir (Şişman, 2002, s. 97).

Destekleyici liderlik, örnek olan, yapılanları takdir ve tebrik eden, öğretmenlerine yardım eden, eleştirilerinin sebebini açıklayan, yapıcı eleştirilerde bulunan, çalışanların ve diğer insanların refahı için çalışmalara göndermede bulunandır (Turan, 1998). İnsanlarla konuşmak, insanların çabalarına destek vermek, onları umutlandırmak, problemlerini çözmek ve karara katmak, destekleyici liderlik davranışlarıdır. Bu liderler, izleyicileri ile ilgilenen, açık, arkadaşça, yaklaşılabilir, grup iklimi oluşturan ve çalıştığı kişilere eşit davranan davranışlar gösterirler (Peters, 2000).

Okul müdürü eğitimde niteliğin geliştirilmesinde sorumluluk almalı ve bu sorumluluğu öğretmenlerle paylaşmalıdır. Müdür öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik eden bir okul iklimi ve öğrenme merkezli bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır. Destekleyici liderlik davranışı, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve çalışanlarla ileri düzeyde ilgilenme gibi davranışları kapsamaktadır (Akgün, Can ve Kavuncubaşı, 1998, s. 332).

Destekleyici lider tipi çok zaman “kişiye dönük lider”, “uyumlu lider” gibi kavramlarla anlatılmak istenir. Bu liderin temel davranışı astları ile ilişkisini dostluk, arkadaşlık iklimi içerisinde yürütmesine dayanır. Bu davranış türünün kişilerin iş

doyumunu ve işlerini başarma güçlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Erdoğan, 1997, s. 349). Liderin rolü, takipçilerinin gelişimi için onları desteklemek, yetiştirmek, imkânlar sağlamak ve kapasitelerini geliştirici görevler vermektir. Liderlik, geleceği görmek, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı hedefler belirleyebilmek ve bu hedefleri gerçekleştirmek için örgütün maddi ve insan gücü kaynaklarını etkili olarak kullanmaktır (Şişman ve Turan, 2001).

Durumsal liderlik yaklaşımında liderin gösterdiği davranışlar ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; yönlendirici ve destekleyici davranışlardır. Yönlendirici davranışlar, liderin izleyicilere yüklediği rolleri ve onlardan beklentilerini tek yönlü bir iletişim kanalı kullanarak açık bir şekilde söylemesi ve onların performanslarını yakından izleyerek neyi, ne zaman, nerede ve nasıl yapacaklarını belirleyen özellikler gösteren davranışlardır. Yönlendirici davranışların tek yönlü olmasına karşın destekleyici davranışlar karşılıklı iletişim ile liderin izleyenleri dinlemesi, onları desteklemesi, cesaretlendirmesi ve kararlara katılımlarını teşvik edici davranışlarını içermektedir (Koçak ve Kirazcı,1997, s. 300-301).

Daha nitelikli ve etkili bir okul için örgüt çalışanlarının daha fazla motive edilmesine, performanslarına göre değerlendirilmesine ve duygusal beklentilerinin karşılanmasına yönelik liderlik davranışlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Grup üyeleri üzerinde duygusal etki oluşturabilen, onları motive edebilen, vizyon oluşturabilen, bir ilham kaynağı olabilen liderlik rolleri bu ihtiyaçların karşılanmasında etkilidir (Drucker, 2003).

Bu durum, liderin informal rollerine olan ihtiyacı artırmaktadır. İnfomal rollerin çalışanlar üzerinde önemli etkisi olan örgütlerin başında okullar gelmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri öğretmenleri güdüleme ve etkili iletişim kurabilme yoluyla informal rollerini yerine getirebilir (Çelik, 2003). Destekleyici liderlik, hizmet liderliği ve ruhsal liderlik rolleri informal liderlik rolleri arasında ivme kazanan liderlik davranışları arasında yer almaktadır (Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Destekleyici liderlik davranışı, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve personelle ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır (Akgün, Can ve Kavuncubaşı, 1998, s. 332). Destekleyici liderin temel davranışı izleyicileri ile ilişkisini dostluk,



arkadaşlık iklimi içerisinde yürütmesine dayanır. Bu durumun kişilerin iş doyumunu ve işleri başarma güçlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Erdoğan, 1997, s. 349).

Okul müdürleri tarafından desteklenen öğretmenlerin okula bağlılıkları artmaktadır. Okul müdürü ile öğretmenler arasında uyum olmalıdır. Bu uyum öğrencilerin akademik ilerlemesi hakkında yüksek beklentiyi beraberinde getirir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Müdürün öğretmenleri destekleyen tutum ve davranışları iletişimi kolaylaştırmaktadır. Kısaca destek verme, yöneticinin denetim görevinden daha etkilidir (Frestone ve Wilson, 1985; Hoy ve Hannum, 1997). Bu durum ise destekleyici liderlik davranışının olumlu sonucunu ifade eder. Öğretmenlerin okula bağlılığı artarken, öğrenci başarısının da artacağı beklentisi güçlenir (Kolamaz ve Şama, 2011, s. 314).

Başarılı okul müdürü, okulundaki öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonu etrafında toplayabilmelidir. Ayrıca eğitimin tek tek öğretmen etkinliklerinin toplamından daha büyük olduğunu göstermek okul müdürünün en önemli görevlerindedir. Öğretmenleri kendi eğitim görüşlerini de kapsayan fakat daha büyük bir eğitim vizyonu etrafında toplamak okul müdürünün liderliğine bağlıdır. Uzağı gören bir lider bu yolla okulundaki öğretmenlerin potansiyellerini çok iyi değerlendirerek, onları yaptıklarından çok daha iyisini yapabileceklerine ikna eder (Özden, 2002, s. 38).

Bennis'e (1999) göre destekleyici liderin üç önemli rolü vardır: Öğrenmeyi kolaylaştırmak, çalışanları motive etmek ve değerlerle yönetim. Destekleyici lider, kendisini izleyenler ile ilgilenen ve izleyicilerine karşı açık bir duruş sergileyen kişidir (Peters, 2000). Destekleyici liderin en önemli özellikleri; çalışanların yaptıklarını takdir etmek, çalışanlara karşı yapıcı eleştirilerde bulunmak, eleştirilerinin sebebini açıklamak ve çalışanlara pozitif dönütler vermektir (Turan, 1998).

Destekleyici lider, çalışanların kişisel beklentilerini göz önünde bulundurma özelliği ile öne çıkmaktadır (Yılmaz, 2004). Bu özellikler dışında destekleyici lider; çalışanları değişime teşvik etme, risk almayı destekleme ve onlara fırsat verme davranışlarını da sergilemektedir (Şişman, 2002). İnfomal ilişkilere ağırlık vererek destekleyici liderlik rolleri sergileyebilen okul yöneticileri pozitif bir yönetim oluşturabilme amacı taşırlar (Fray, 1995).

Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır (Açıkalın, 1998, s. 1). Bu sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri de öğretmendir (Bursalıoğlu, 2002, s. 42). Öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki ilişkiler okulun havasını ve personelin moralini birinci derecede etkiler. Öğretmenler müdürleri kendilerini meslekte mutlu ya da mutsuz kılan etkenler olarak görür ve ilişkilerini ona göre ayarlarlar. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman okulun havası ahenkleşir, personelin morali yükselir (Bursalıoğlu, 2002, s. 47).

Ayrıca liderlik davranışlarında mutlak ve değişmez doğrular yoktur. Liderlik, olanı görmek, olması gerekeni kestirmek ve yapılması istenen eylemi personelin ve örgütün beklentilerini bütünleştirerek, gerçekleştirebilmektir. Yönetimde başarı sağlamak, her şeyden önce müdürün liderlik niteliği ile ilişkilidir. Çünkü liderlik, planları ve kararları eyleme dönüştürme yeteneğidir (Ergun, 1988). Ergun (1992) tarafından bir bakanlığın üst düzey yöneticileri üzerinde bir liderlik araştırması yapılmıştır. Araştırmada, Türk kamu müdürlerinin, yetkeci özellikleri benimsedikleri, yeniliklere direnme eğilimi içinde buldukları ve liderlik özelliklerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu konuda yapılan birçok araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular, kamu müdürlerimizin liderlik özelliklerinin yetersizliğini göstermesi açısından incelenmesi gereken bir husustur (Aydın, 2010). Bu sebeple araştırma kamu müdürlerinin destekleyici liderlik davranışı ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dönüktür.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, verileri toplanma aracı ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

##### 3. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada destekleyici müdür davranışı ile okul kültürü arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

##### 3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kütahya ili Tavşanlı ilçesidir. Evrende 446 öğretmen bulunmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle ayrı bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Böylece Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 446 öğretmenden 388 kişilik öğretmen grubu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem grubuna ait demografik bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3. 1.***Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

		<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	224	57,7
	Kadın	164	42,3
	<b>Toplam</b>	<b>388</b>	<b>100</b>
<b>Okuldaki Hizmet Süresi</b>	1-5 yıl	267	68,8
	6-10 yıl	77	19,8
	11 yıl ve üstü	44	11,3
	<b>Toplam</b>	<b>388</b>	<b>100</b>
<b>Meslekteki Hizmet Süresi</b>	1-5 yıl	75	19,3
	6-10 yıl	109	28,1
	11-15 yıl	123	31,7
	16 yıl ve üzeri	81	20,9
	<b>Toplam</b>	<b>388</b>	<b>100</b>
<b>En Son Mezun Olunan Okul</b>	Yükseköğretim	37	9,5
	Fakülte	309	79,6
	Yüksek Lisans	42	10,8
	<b>Toplam</b>	<b>388</b>	<b>100</b>

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi örneklem grubunda 224 erkek ve 164 kadın olmak üzere toplam 388 öğretmen bulunmaktadır. Örneklem grubunun yarısından fazlasını erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki öğretmenlerden okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl olanların sayısı 267 iken, okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl olanların sayısı 77 ve okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olanların sayısı ise 44’tür. Örneklem grubundaki öğretmenlerden meslekteki hizmet süresi 1-5 yıl olanların sayısı 75 iken, 6-

10 yıl olanların sayısı 109, 11-15 yıl olanların sayısı 123, 16 yıl ve üzeri olanların sayısı ise 81'dir. Örneklem grubundaki öğretmenlerden yüksekokul mezunu olanların sayısı 37, fakülte mezunu olanların sayısı 309 ve yüksek lisans mezunu olanların sayısı ise 42'dir. Örneklem grubunun büyük çoğunluğu fakülte mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada okullardaki örgüt kültürünü tespit etmek amacıyla Şişman (1994) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği”nin okuldaki uygulama ve durumlara ilişkin olan ikinci kısmı ile Hoy (1997) tarafından geliştirilen ve Turan (1998) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği hesaplanmış olan “OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire-Rutgers Secondary)” (Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği) alt boyutu olan Destekleyici Müdür Davranışı kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeği'nin okuldaki uygulama ve durumlara ilişkin bölümüne vermiş oldukları cevapların değerlendirilmesinde grupların içindeki puan aralıklarının genişliği belirlenmiştir. Bu araştırmada grup aralık kat sayısı değeri; ölçme sonuçları dizisindeki en büyük değer ile en küçük değer arasındaki farkın belirlenen grup sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır (Kan, 2009, s. 407). Öğretmenlerin ölçeğe vermiş oldukları cevapların değerlendirilmesinde sayısal olarak verilen ortalamaları sözel anlatıma dönüştürmek için ortalama aralık değerleri hesaplanmıştır ( $5-1=4$ ,  $4/5= 0.80$ ). Elde edilen bu aralık değeri temele alınarak Çizelge 3.1 oluşturulmuş ve bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır.

**Çizelge 3. 1.***Örgüt Kültürü Veri Toplama Aracına Yönelik Puan Aralıkları*

<b>Puan Aralıkları</b>	<b>Veri Toplama Aracındaki Karşılığı</b>
1.00 - 1.79	Hiçbir Zaman
1.80 - 2.59	Nadiren
2.60 - 3.39	Ara Sıra
3.40 - 4.19	Çoğu Zaman
4.20 - 5.00	Her Zaman

Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı ölçeğine vermiş oldukları cevapların değerlendirilmesinde grupların içindeki puan aralıklarının genişliği belirlenmiş ve ortalama aralık değerleri hesaplanmıştır ( $4-1=3$ ,  $\frac{3}{4}=0.75$ ). Elde edilen bu aralık değeri temele alınarak Çizelge 3.2 oluşturulmuş ve bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır.

**Çizelge 3. 2.***Destekleyici Müdür Davranışı Veri Toplama Aracına Yönelik Puan Aralıkları*

<b>Puan Aralıkları</b>	<b>Veri Toplama Aracındaki Karşılığı</b>
1.00 - 1.74	Çok Nadir
1.75 - 2.49	Bazen
2.50 - 3.24	Oldukça
3.25 - 4.00	Oldukça Sık

### 3.3.1. Örgüt Kültürü Ölçeği'nin Okuldaki Uygulama ve Durumlara İlişkin Olan İkinci Kısmı

Bu araştırmada kullanılan ve Örgüt Kültürü Ölçeği'nin okuldaki uygulama ve durumlara ilişkin kısmı toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde olan bu ölçekte “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “ara sıra (3)”, “çoğu zaman (4)” ve “her zaman (5)” şeklinde derecelendirme yapılmıştır. Şişman (1994) tarafından yapılan araştırmada bu kısmın (güvenirlilik kat sayısı) katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekler, farklı bir örnekleme uygulandığı için faktör analizine başvurulmuştur. Bu araştırmada kullanılan ilk ölçek olan Örgüt Kültürü Ölçeği'nin uygulama ve durumlara ilişkin kısmının orijinal hali 6 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; işbirliği/güven, özerklik/hoşgörü, yarışma, amaçta birlik, sonuca yönelme ve ödüllendirme/risk alma şeklindedir. Ölçeğin yapı geçerliğinin tekrar saptanması için öncelikle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tablo 3.2'de doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Tablo 3.2 incelendiğinde uyum indeksleri ölçek için Ki-kare ( $\chi^2$ ) değeri ve istatistiki manidarlık düzeyleri saptanmıştır [ $\chi^2=1537,10$ ,  $df=260$ ,  $p<.01$ ]. Bu araştırmada Ki-kare ( $\chi^2$ )/sd. değeri 5.91 olarak bulunmuştur. Ayrıca modele ait diğer uyum indeksleri [ $GFI=0.73$ ,  $AGFI=0.66$ ,  $PGFI=0.58$ ,  $RMSEA=0.12$ ,  $CFI=0.57$ ] ölçek için önerilen modelin uygun olmadığını göstermekte, faktör yapısını doğrulamamaktadır.

**Tablo 3. 2.***Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri*

<b>Uyum Parametresi</b>	<b>Katsayı</b>
GFI	0.73
AGFI	0.66
PGFI	0.58
RMSEA	0.12
CFI	0.57
<i>df</i>	260
$\chi^2$	1537,10
$\chi^2/df$	5,91

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, orijinal faktör yapısı sağlamadığının tespitinden sonra ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak verilerin Kaiser Meyer Olkin=.841 ve Bartlet ( $X^2= 3221,870$ ,  $p<.05$ ) test analizleri sonuçları incelenmiş ve açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Ardından faktör analizinde dik eksen döndürme tekniği kullanılmıştır. Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak 25 madde ile yapılan faktör analizinde ölçeğin 1,5,7,10,12,13 ve 23. maddeleri atılmış ve ölçeğin üç alt faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bu faktörler; sosyal bütünlük, hoşgörü ve güven, öğrenci ve programa odaklılıktır. Okul kültürünün *sosyal bütünlük* boyutu veri toplama aracının 2,4,14,17,18,19,21 ve 24. maddeleri olmak üzere 8 maddeden; *hoşgörü ve güven* boyutu 6,8,9,11,15,16 ve 22. maddeleri olmak üzere 7 maddeden; *öğrenci ve programa odaklılık* boyutu ise 3,20 ve 25. maddeleri olmak üzere 3 maddeden oluşmaktadır. Tablo 3.3’de sunulduğu üzere ölçeğin alt ölçeklerdeki öz değer toplamı 10.55 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 49.92 dir.



**Tablo 3. 3.***Ölçeğin Boyutlara Ait Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri*

<b>Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Açıkladığı varyans</b>
Sosyal bütünlük	8	20.46
Hoşgörü ve güven	7	18.91
Öğrenci ve programa odaklılık	3	10.55
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>49.92</b>

Ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık yöntemi ile test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı Tablo 3.4’de görüldüğü gibi sosyal bütünlük boyutunda .824, hoşgörü ve güven boyutunda .822, öğrenci ve programa odaklılık boyutunda .524 ve toplam ölçeğin .797 olarak bulunmuştur.

**Tablo 3. 4.***Sayıları ve Ölçeğin Boyutlara Ait Madde Güvenirlik Katsayıları*

<b>Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>n</b>	<b>Alpha</b>
Sosyal bütünlük	8	388	.824
Hoşgörü ve güven	7	388	.822
Öğrenci ve programa odaklılık	3	388	.524
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>388</b>	<b>.797</b>

### 3.3.2. Destekleyici Müdür Davranışı Ölçeği

İlk olarak Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen, ardından Hoy ve Tarter (1997) tarafından revize edilen ve Turan (1998) tarafından uyarlaması yapılan Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (OCDQ-RS)’nin destekleyici müdür davranışı ile ilgili olan 7 maddesi bu araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği’nin (OCDQ-RS) yeni revizyonunda 6 alt boyut vardır. Bunlardan üçü müdür, üçü de öğretmen davranışlarını tanımlar. Müdür davranışlarından biri de destekleyici müdür davranışdır. Bu araştırmada destekleyici müdür davranışı incelenmiştir.

Yapılan 143 kişilik faktör analizi sonucunda bu ölçeğin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçeğin maddelerin faktör yüklerinin .681 ile .844 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin toplam güvenilirliği .894 olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan 388 kişilik gerçek uygulama sonucunda Tablo 3.5’de görüldüğü gibi ölçeğin faktör yüklerinin .587 ile .806 arasında değiştiği görülmektedir.

**Tablo 3. 5.**

*Ölçeğin Destekleyici Müdür Davranışına Ait Madde Yükleri*

<b>Maddeler</b>	<b>Madde Yüğü</b>
M1	.789
M2	.762
M3	.797
M4	.768
M5	.587
M6	.767
M7	.806

Destekleyici müdür davranış ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiş ve Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .944 olarak bulunmuştur.

### **3. 4. Verilerin Analizi**

Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerine uygulanacak olan “Örgüt Kültürü” ve “Destekleyici Müdür Davranış” ölçeklerinden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında SPSS 15 programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle verilerin dağılımının incelenmesi amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Tablo 3.6’da görüldüğü gibi veriler bütün faktörler normal dağılım göstermemektedir ( $p<.05$ ).

**Tablo 3. 6.**

*Ölçekten Elde Edilen Puanların Normal Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

<b>Faktörler</b>	<b>n</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Sosyal bütünlük derecesi	388	1,60	.01
Hoşgörü ve güven derecesi	388	2,86	.00
Öğrenci ve programa odaklılık derecesi	388	3,16	.00
Destekleyici müdür davranışı	388	3,11	.00

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi veriler normal dağılmamıştır. Bu bağlamda analiz sürecinde non-parametrik testlere başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Mann Whitney-U testi; okuldaki hizmet süresi, meslekteki hizmet süresi ve mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

#### 4. 1. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla elde edilen verilerin faktörlere yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenler okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşlerine göre hoşgörü ve güven boyutunun daha yüksek düzeyde sergilendiğini düşünürken bunu sırasıyla öğrenci ve programa odaklılık boyutu, sosyal bütünlük boyutu ve destekleyici müdür davranışı izlemektedir. Öğretmenler göre görev yaptıkları okullarda hoşgörü ve güven boyutu ile öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin uygulama ve durumların çoğu zaman sergilendiğini düşünmektedir. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda sosyal bütünlük boyutu ile destekleyici müdür davranışına ilişkin uygulama ve durumların ise ara sıra sergilendiğini düşünmektedir.

**Tablo 4. 1.**

*Okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışına dönük betimsel istatistikler (öğretmen görüşlerinin  $N$ ,  $\bar{x}$ ,  $ss$  değerleri)*

Faktörler	$n$	En az	En çok	$\bar{x}$	$Ss$
Sosyal bütünlük	388	1,38	4,88	3,01	.77
Hoşgörü ve güven	388	1,43	5,00	4,04	.57
Öğrenci ve programa odaklılık	388	1,00	5,00	3,61	.66
Destekleyici müdür davranışı	388	1,00	4,00	2,64	.96

#### 4. 2. Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşması

Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okuldaki hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $U= 15444,500, p<.05$ ) ve öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $U=15546,000, p<.05$ ) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılık gösteren bu iki faktörde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre görüşlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okuldaki sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $U=17566,000, p>.05$ ) ve destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $U=17843,000, p>.05$ ) ise cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4. 2.**

#### *Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Sosyal Bütünlük	Kadın	164	189,61	31096,00	17566,000	-.73	.46
	Erkek	224	198,08	44370,00			
	Toplam	388					
Hoşgörü ve Güven	Kadın	164	211,99	34766,50	15444,500	-2.64	.01
	Erkek	224	181,69	40699,50			
	Toplam	388					
Öğrenci ve Programa Odaklılık Derecesi	Kadın	164	211,71	34720,00	15546,000	-2.62	.01
	Erkek	224	181,90	40746,00			
	Toplam	388					
Destekleyici Müdür Davranışı	Kadın	164	191,30	31373,00	17843,000	-.48	.63
	Erkek	224	196,84	44093,00			
	Toplam	388					

### 4. 3. Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süresine göre farklılaşması

Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili görüşlerinin okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Tablo 4.3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okuldaki sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2= 3,37, p> .05$ ), öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2= ,82, p> .05$ ) ve destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2= 1,87, p> .05$ ) okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okuldaki hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2=7,56, p<.05$ ) okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşleri okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl olanların 1-5 yıl olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür ( $U=8199,000, z=-2,718, p<.05$ ).

**Tablo 4. 3.**

***Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları***

Boyutlar	Okuldaki hizmet süresi	n	Sralar Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Sosyal bütünlük derecesi	1-5 yıl	267	197,11	2	3,37	.19	
	6-10 yıl	77	175,62				
	11 yıl ve üzeri	44	211,72				
	Toplam	388					
Hoşgörü ve güven derecesi	1-5 yıl	267	186,31	2	7,56	.02	1-5 yıl ve 6-10 yıl
	6-10 yıl	77	225,75				
	11 yıl ve üzeri	44	189,52				
	Toplam	388					
Öğrenci ve programa odaklılık derecesi	1-5 yıl	267	191,39	2	,82	.66	
	6-10 yıl	77	204,21				
	11 yıl ve üzeri	44	196,36				
	Toplam	388					
Destekleyici müdür davranışı	1-5 yıl	267	193,99	2	1,87	.39	
	6-10 yıl	77	185,15				
	11 yıl ve üzeri	44	213,94				
	Toplam	388					

#### 4. 4. Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin meslekteki hizmet süresine göre farklılaşması

Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili görüşlerinin meslekteki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Tablo 4.4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okuldaki sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2= 2,03, p>.05$ ), hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2= ,57, p>.05$ ), öğrenci ve programa odaklılık derecesine ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2= 1,89, p>.05$ ) ve öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2= 1,68, p>.05$ ) meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

**Tablo 4. 4.**

#### *Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin meslekteki hizmet süresi değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Meslekteki hizmet süresi	<i>n</i>	Sıralar Ortalaması	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Sosyal bütünlük	1-5 yıl	75	193,09	3	2,03	.57	
	6-10 yıl	109	183,29				
	11-15 yıl	123	197,93				
	16 yıl ve üzeri	81	205,68				
	Toplam	388					
Hoşgörü ve güven	1-5 yıl	75	187,47	3	,57	.90	
	6-10 yıl	109	192,56				
	11-15 yıl	123	199,08				
	16 yıl ve üzeri	81	196,67				
	Toplam	388					
					1,89	.60	
Öğrenci ve programa odaklılık	1-5 yıl	75	192,46	3			
	6-10 yıl	109	190,34				
	11-15 yıl	123	189,62				
	16 yıl ve üzeri	81	209,40				
	Toplam	388					
					1,68	.64	
Destekleyici müdür davranışı	1-5 yıl	75	186,67	3			
	6-10 yıl	109	200,86				
	11-15 yıl	123	187,75				
	16 yıl ve üzeri	81	203,43				
	Toplam	388					

#### 4. 5. Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşması

Öğretmenlerin okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili görüşlerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Tablo 4.5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okuldaki hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2 = ,48, p > .05$ ), destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2 = 5,30, p > .05$ ) mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2 = 17,99, p < .05$ ), öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşlerinin ( $\chi^2 = 17,99, p < .05$ ) mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri yüksekokul mezunlarının yüksek lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmüştür ( $U = 509,000, z = -2,640, p < .05$ ). Ayrıca öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri fakülte mezunlarının yüksek lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmüştür ( $U = 3878,500, z = -4,236, p < .05$ ). Yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşleri yüksek lisans mezunlarının fakülte mezunlarından daha yüksek olduğu görülmüştür ( $U = 4555,500, z = -3,175, p < .05$ ). Öğretmenlerin öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşleri yüksekokul mezunlarının fakülte mezunlarından daha yüksek olduğu görülmüştür ( $U = 3930,500, z = -3,149, p < .05$ ).



**Tablo 4. 5.*****Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul türüne göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları***

Boyutlar	Mezun olunan okul türü	<i>n</i>	Sıralar Ortalaması	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Sosyal bütünlük	Yüksekokul	37	192,45	2	17,99	.00	3-1 3-2
	Fakülte	309	204,06				
	Yüksek lisans	42	125,96				
	Toplam	388					
Hoşgörü ve güven	Yüksekokul	37	198,95	2	,48	.79	
	Fakülte	309	192,62				
	Yüksek lisans	42	204,38				
	Toplam	388					
Öğrenci ve programa odaklılık	Yüksekokul	37	242,28	2	17,99	.00	2-1 2-3
	Fakülte	309	182,46				
	Yüksek lisans	42	240,96				
	Toplam	388					
Destekleyici müdür davranışı	Yüksekokul	37	206,28	2	5,30	.07	
	Fakülte	309	198,11				
	Yüksek lisans	42	157,60				
	Toplam	388					
Yüksekokul (1)		Fakülte (2)		Yüksek lisans (3)			

**4. 6. Okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışı arasındaki ilişki**

Tablo 4.6’da öğretmen görüşlerine göre okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tablo 4.6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri ile hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur ( $p > .05$ ). Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri ile

öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur ( $p > .05$ ). Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri ile sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri arasında [ $r = .634$ ] orta düzeyde ve pozitif bir ilişki vardır ( $p < .01$ ). Buna göre okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin olumlu görüşleri de artmaktadır.

**Tablo 4. 6.**

*Öğretmen görüşlerine göre okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışı arasındaki ilişki*

		Sosyal bütünlük	Hoşgörü ve güven	Öğrenci ve programa odaklılık
Destekleyici davranışı	müdür	,634**	,015	-,040
$N = 388, *p < .05, **p < .01$				

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ, TARIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

#### **5. 1. Okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışına ait sonuçlar**

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Öğretmenler, sosyal bütünlük boyutu ile destekleyici müdür davranışının okullarda ara sıra sergilendiğini düşünmektedir. Okullarda sosyal bütünlüğün zaman zaman sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte destekleyici müdür davranışının da zaman zaman görüldüğünü ortaya çıkmıştır.
- ✓ Öğretmenler okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumların alt boyutlarından olan hoşgörü ve güven ile öğrenci ve programa odaklılığın okullarda çoğu zaman sergilendiğini düşünmektedir. Buradan hareketle okullarda hoşgörü ve güven ortamının hâkim olduğu, yapılan uygulamalarda ise öğrenci ve programın merkeze alındığı sonucuna ulaşılabilir.

#### **5. 2. Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları**

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışı ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla yapılan analiz bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okullarda sosyal bütünlük boyutuna ilişkin uygulamaların hem erkek hem de kadın öğretmenler tarafından aynı şekilde algılandığı sonucu ortaya çıkmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin okuldaki hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere

göre okullarda hoşgörü ve güven ortamının daha çok hâkim olduğunu düşünmektedirler. Kadın öğretmenlerin hoşgörü ve güven içinde görev yaptıklarını düşündükleri söylenebilir.

- ✓ Öğretmenlerin öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler okullarda öğrenci merkezli ve program odaklı bir eğitimin verildiğini erkek öğretmenlere göre daha çok kabul etmektedirler. Kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli aynı zamanda da program odaklı eğitim anlayışını benimsedikleri söylenebilir.
- ✓ Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bütün öğretmenlerin okul müdürlerinin destekleyici müdür davranışına ait özelliklere sahip olup olmadıklarına ilişkin görüşlerinin aynı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

### **5. 3. Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre sonuçları**

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışı ile ilgili görüşlerinin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla yapılan analiz bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda hizmet sürelerinin az ya da çok olması okuldaki sosyal bütünlük boyutuna ilişkin uygulama ve durumlara ait bakış açılarını değiştirmedeği sonucuna ortaya çıkmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşleri okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenler, 1-5 yıl olan öğretmenlere göre görev yaptıkları okullarda hoşgörü ve güven ortamını daha yoğun algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı okulda 6-10 yıl görev öğretmenlerin okulun personeline, idari yapısına, velilerine, öğrencilerine kısacası okula bir bütün olarak hâkim olmaları sebebiyle bu öğretmenlerin alıştıkları ortamın içinde kendilerini daha güvende hissettikleri

söylenbilir. Ayrıca uzun yıllar bir arada olan ve birbirini tanıyan insanlar olarak da insan ilişkilerinde daha hoşgörülü ve anlayışlı davrandıkları söylenbilir.

- ✓ Öğretmenlerin öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşleri okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli ve program odaklı eğitimin okullarında var olup olmadığına ilişkin algılarının görev yaptıkları okullardaki hizmet süresi ile ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda ister 1-5 yıl arasında isterse 11 yıldan daha fazla süre çalışsınlar okul müdürlerinin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri arasında fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

#### **5. 4. Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin meslekteki hizmet süresi değişkenine göre sonuçları**

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışı ile ilgili görüşlerinin meslekteki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla yapılan analiz bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri meslekteki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerinin az ya da çok olması okuldaki sosyal bütünlük boyutuna ilişkin uygulama ve durumlara ait bakış açılarını değiştirmedeği sonucu ortaya çıkmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşleri meslekteki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmenle uzun yıllar görevde olan bir öğretmenin okulun hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin algıları arasında fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşleri meslekteki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin öğrenci merkezli ve program odaklı eğitimin okullarında var olup olmadığına ilişkin algılarının meslekteki hizmet süresi ile ilişkili olmadığı sonucuna ortaya çıkmıştır.

- ✓ Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri meslekteki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenler ister mesleğin ilk yıllarında isterse uzun yıllardır bu meslekte olsunlar okul müdürlerinin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri arasında fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

#### **5. 5. Okul kültürü ve destekleyici müdür davranışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre sonuçları**

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışı ile ilgili görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla yapılan analiz bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan okula göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yüksekokul mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre okulun kültürünün sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca fakülte mezunu öğretmenler de yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre okul kültürünün sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle eğitim seviyesi arttıkça okulun sosyal bütünlük boyutuna ilişkin algıların azaldığı söylenebilir.
- ✓ Öğretmenlerin hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan okula göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okulların okul kültürünün hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin algılarını farklılaştırmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının paralel olduğu söylenebilir.
- ✓ Öğretmenlerin öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan okula göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okuldaki öğrenci merkezli ve program odaklı eğitim anlayışına

ilişkin görüşlerinin fakülte mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça öğrenci merkezli ve program odaklı eğitimi daha kolay benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca yüksekokul mezunu öğretmenlerin öğrenci ve program odaklı eğitim anlayışına ilişkin görüşlerinin fakülte mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle uzun yıllar program merkezli eğitim anlayışını uygulamış öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim anlayışını da görmüş olmalarından dolayı aradaki farkı kıyaslayabildikleri için yeni eğitim anlayışını daha kolay benimsedikleri söylenebilir.

- ✓ Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri mezun olunan okula göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin destekleyici müdür davranışına ilişkin algılarının mezun oldukları okula göre değişiklik göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Mezun olunan okul türü öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerini farklılaştırmamıştır.

#### **5. 6. Okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışı arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar**

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile destekleyici müdür davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri ile destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür. Okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlardan sosyal bütünlük boyutunun sağlandığı okullarda, okul müdürlerinin de destekleyici müdür davranışı sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Destekleyici müdür davranışı gösteren okul müdürlerinin görevli olduğu okullarda okul kültürünün sosyal bütünlük boyutunun var olduğu söylenebilir.
- ✓ Öğretmenlerin hoşgörü ve güven boyutuna ilişkin görüşleri ile destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki görülememiştir. Okul müdürünün destekleyici müdür davranışı özellikleri gösterip göstermemesi okuldaki hoşgörü ve güven ortamını etkilemediği

sonucuna ulaşılmıştır. Ya da okuldaki hoşgörü ve güven ortamının okul müdürünün destekleyici müdür davranışına baēlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

- ✓ Öğretmenlerin öğrenci ve programa odaklılık boyutuna ilişkin görüşleri ile destekleyici müdür davranışına ilişkin görüşleri anlamlı düzeyde bir ilişki görülememiştir. Okuldaki uygulamalarda öğrencinin ve programın merkeze alınmasının okul müdürünün destekleyici müdür davranışına baēlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürünün destekleyici müdür davranışına sahip olması ya da olmaması öğretmenlerin öğrenci merkezli ve program odaklı eğitim anlayışlarını etkilemeyeceēi söylenebilir.

## 5. 7. Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin okul kültürünün *hoşgörü ve güven* ile *öğrenci ve programa odaklılık* alt boyutlarında görüşlerinin çoēu zaman; *sosyal bütünlük* boyutunda ise ara sıra olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okullarda hoşgörü ve güvene dayalı bir ortam ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci merkezliliēin yüksek düzeyde olduğu bir kültürden söz edilebilirken okullarda bütünleşmenin daha az düzeyde gerçekleştiēi ortaya çıkmıştır. Diēer bir ifadeyle öğretmenlerin görevlerini kontrolden uzak yapması, hata yapabilir olması, yönetsel yardımlar alması, sosyal yaşamının önemsenmesi, düşüncelerini çekinmeden açıklayabilmesi, karar almaya katılması ve bu süreçte risk alması gibi konulardaki görüşlerinin ara sıra düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, okul müdürlerinin de ara sıra destekleyici liderlik davranışları sergilediēini belirtmişlerdir. Bu bağlamda müdürlerin, çalışanlara yardım etmesi, çalışanları takdir etmesi, sebeplerini belirterek eleştiri yapması, yapıcı eleştiriler sunması, çalışanlarına rol model olması gibi davranışları ara sıra sergilediēi söylenebilmektedir. Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe ve Aelterman (2008) tarafından yapılan bir çalışmada olumlu okul kültürlerinde müdürlerinin kendi rollerini danışman ve mucit; olumsuz okul kültürlerinde ise müdürlerin rollerini yönetici ve stratejik lider olarak tanımladıkları görülmüştür. danışman ve mucit rollerinde okul müdürleri yenilik ve desteēin merkezde olduğu esnek bir çevre oluşturmaya çalışmaktadır. Danışman olarak okul müdürü çalışanlarını nasıl motive edeceğini ve destekleyicini bilirken; mucit olarak okul müdürü ise geleceēi nasıl planlayacağını bilir,



yaratıcıdır ve risk alamaya hazırdır. Ancak yönetici ve stratejik lider rollerinde ise durağanlık, kontrol ve tahmin edilebilirlik ön planda tutulmaktadır. Olumsuz okul kültürlerinde müdürler, mentörlük rollerine değinmiş ancak bu rolü yerine getirirken zamanlarının çoğunu yönetsel görevlerine ayırmakta olduklarını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi olumlu kültürlerde okul yöneticilerinin destekleyici, yenilikçi, cesaretli oldukları; olumsuz kültürlerde ise değişime dirençli ve kontrolcü oldukları belirtilmektedir. Bu durum, *destekleyici müdür davranışı* ile kültürün *sosyal bütünlük* boyutu arasındaki pozitif ilişkiyi desteklemektedir.

Destekleyicilik, müdürün lider davranışlarının ölçüsüdür. Destekleyici müdür, öğretmenlerin hem kişisel hem de profesyonel refahı ile ilgilenir. Müdür; vizyon sahibi, cana yakın ve tartışmaya açıktır. Destekleyici müdür, okulun faaliyetlerinin içinde yer alır. Müdürün destekleyici özelliği, öğretmenlerin de katılımının artmasını sağlar. Bu durum öğretmenlerin okuldan memnuniyeti de yansır (Thomas ve Slater, 1972; akt: Thomas, 1976). Balyer (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlere rol model olma, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etme, öğretim ve öğrenmeyi vurgulama, öğretmenlere geri bildirimde bulunma ve öğretmenleri takdir etme, öğretmenler arasındaki ilişkileri ve iş birliğini destekleme gibi liderlik davranışlarına sahip olmaları öğretimin kalitesi üzerinde olumlu etki yarattığı belirtilmiştir. Kolamaz (2007) tarafından yapılan bir çalışmada destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımları arttıkça bireyin örgütün amaçlarını, değerlerini ve özelliklerini kabul ettiği, örgütün bir parçası olarak kalma isteğinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Yani destekleyici ve geliştirici lider özellikleri ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Başarılı okul liderleri meslektaşlık, işbirliği, destek ve güven kültürünü geliştirir (Gurr, Drysdale ve Mulford, 2005; akt: Özdemir, 2006). Böyle bir ortamda okul liderleri; çalışanları güçlü kılar, onaylar ve takdir eder. Üstelik liderler yaratıcılığı, işbirliğini, ekip çalışmasını, güveni ve sorunların çözülmesini, açık ve dürüst iletişimi destekler. Bütün bunların sonucunda çalışanlarda ait olma duygusu oluşur. Çalışanlar, kurumu ile bütünleşir (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003; akt: Özdemir, 2006). Bu bağlamda Kolamaz ve Şama (2011) tarafından yapılan çalışmada da destekleyici ve geliştirici lider özelliklerine sahip olan okul müdürlerinde bireysel çıkar ve kazanımlara ulaşmayı amaçlayan davranışlar azalmaktadır. Buradan hareketle destekleyici lider davranışlarını

gösteren okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların örgüte olan bağlılığını güçlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum *destekleyici müdür davranışı* ile kültürün *sosyal bütünlük* boyutu arasındaki pozitif ilişkiyi desteklemektedir.

Okullarda müdürler, öğretmenler ve öğrenciler için destekleyici, huzurlu, güvene dayalı ve düzenli bir iklim oluşturmalı ve bunu sürdürmelidir. Yapılan araştırmalar ise her okulun kendine özgü bir kişiliğinin ve ikliminin olduğunu göstermektedir. Örgütsel iklim, okulların psikolojik ve insani taraflarını anlamaya yardımcı olan bir kavram olup okula ilişkin genel hisleri ifade etmektedir (Turan, 1998). Kısacası okul müdürü, okulda bir takım ruhu ve biz anlayışının yerleştirilip sürdürülmesine öncülük etmelidir (Şişman, 2007). Newton ve Maierhofer (2005) tarafından yapılan çalışmada örgüt içinde paylaşılan ortak değerler arttıkça olumlu takım ruhunun oluştuğunu görmüşlerdir. Öte yandan zayıf takım ruhuna sahip örgütlerde refah düzeyinin düşük olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca lider davranışları, çalışanların davranışlarını da etkiler. Destekleyici liderlik ise örgüt üyelerinin olumlu davranışlar göstermesinde önemli bir faktördür. Bu çalışma müdürlerin örgütle uyumlu ve çalışanlarına değerli olduklarını hissettiren davranışlar sergilediklerinde destekleyici liderler olduklarını göstermiştir. Çalışanların seçme seçilme haklarının olması sadakat ve güven ortamını oluşturmaktadır. Liderlerinden destekleyici davranışlar gören örgüt üyelerinin yüksek oranda refah seviyesine ulaştıkları sonucuna varmışlardır. Destekleyici liderlik, örgütle uyumlu takım ruhunu benimseyen çalışanların iş memnuniyetini arttırmıştır. Kısacası destekleyici liderlik seviyesi ne kadar yüksek ise refah seviyesinin de o kadar yüksek olduğu belirtilmiştir. Öte yandan düşük seviyedeki destekleyici liderliğin örgütle uyumlu olan çalışanların çıkarlarını koruma noktasında yetersiz kaldığını göstermektedir. Görüldüğü gibi olumlu takım ruhuna sahip örgütlerde liderlerin destekleyici, değer veren, refah düzeyini ve iş memnuniyetini arttıran; olumsuz takım ruhuna sahip örgütlerde ise örgütsel sadakati azaltan, iş memnuniyetsizliğini arttıran, çalışanlarının çıkarlarını koruyamayan kişiler oldukları belirtilmektedir. Böyle bir örgütte güvenden bahsedilemez. Diğer taraftan da güven, destekleyici liderlerin oluşturduğu olumlu takım ruhunun anahtar kelimelerindedir. Yapılan çalışmada ise destekleyici müdür davranışı ile hoşgörü ve güven boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki görülemediği. Yani okullardaki *hoşgörü ve güven* ortamının müdürün *destekleyici lider özellikleri* taşıyıp taşıyamaması ile ilişkili olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Newton ve Maierhofer (2005) tarafından yapılan çalışma ilgili araştırmada elde edilen sonucu desteklememektedir.

Bu çalışmada okullarda konu merkezli eğitim anlayışından çok öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesinde, öğretimden çok öğrencilerin eğitimine ve beceri edinimine önem verilmesinde bu süreçte de programla ilgili yenilik ve gelişmelerin öğretmenler tarafından çabucak kabul edilmesinde okul müdürlerinin destekleyici müdür davranışlarının etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin *öğrenci merkezli ve program odaklı* eğitim anlayışlarının okul müdürlerinin *destekleyici müdür davranışlarına* sahip olmalarından ya da olmamalarından etkilenmeyeceği söylenebilmektedir. Küçük (2008) tarafından yapılan çalışmada destekleyici liderlik ile öğrenci merkezli performans arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmemiştir. Bu durum destekleyici müdür davranışı ile kültürün öğrenci ve programa odaklılık boyutu arasında anlamlı farklılık bulunamamasını desteklemektedir.

Alanyazında yukarıda sözü edilen hususları destekleyen bazı çalışmalar vardır. Arslan (2014) yaptığı çalışmada Şişman (1994) tarafından geliştirilen *Örgüt Kültürü Ölçeği'nin* okuldaki uygulama ve durumlara ilişkin ikinci kısmını kullanmıştır. Verilerin analizini yaparken ölçeği boyutlandırmayıp madde madde incelemiştir. Bu çalışmada okuldaki hizmet süresi arttıkça öğretmenler göreviyle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını, okulun başarısı için herkesin üzerine düşeni yaptığını bunun neticesinde de öğretmenler arasında yardımlaşma ve işbirliği ortamının oluştuğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle hoşgörü ve güvenin hâkim olduğu okullarda öğretmenler arasında fikir çatışmaları olsa dahi karşılıklı anlayış içinde çözümlendiği söylenebilir. Bu bağlamda Narsap (2006) tarafından yapılan çalışmada uzun süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, okula yeni gelen öğretmenlere göre okuldaki uygulama ve durumları daha yüksek algılama ve değerlendirme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Yeni gelen öğretmenlerin okuldaki uygulamalar hakkında henüz tam bilgi ve söz sahibi olmadığından böyle sonucun ortaya çıktığı söylenebilir. Pulat (2010) tarafından yapılan çalışmada okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin okul kültüründeki uygulama ve durumlara ilişkin algıları 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle okuldaki görev süresi arttıkça okul kültürü ile ilgili algıların olumsuz yönde ilerlediği söylenebilir.

Diğer taraftan da okula yeni gelen öğretmenlerin, yeni okullarının kültürü ile ilgili algılarını yüksek tutukları da söylenebilir.

Ayrıca Taner (2008) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri ile görüşleri arasında bazı alt boyutlarda farklılıklara rastlanmıştır. Yapılan çalışmada okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin 1-5 yıl olan öğretmenlere göre görev yaptıkları okullarda hoşgörü ve güven ortamına ilişkin algılarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Eğer üyeleri arasında ortak ve uzun bir tarihsel geçmiş varsa bu grubun fark edilebilir bir kültürü vardır (Schein, 2004; akt: Oğulluk, 2010). Belirli bir süre aynı okulda görev yapan öğretmenler ister istemez o okula özgü uygulamaları, normları ve değerleri benimserler. Öte yandan bu öğretmenler, okul idaresi ve meslektaşları ile uzun zamandır aynı okulda görev yaptıklarından ötürü birbirlerine daha hoşgörülü ve anlayışlı oldukları söylenebilir. Bu durum okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin *hoşgörü ve güven* boyutuna ilişkin görüşlerindeki anlamlı farklılığı desteklemektedir.

Bu çalışmada yapılan hataların hoş görüldüğü, baskıdan uzak, değişime ve yeniliklere açık, öğretmenlere yönetimin görevleri ile ilgili her türlü desteği okullarda öğretmenler; sorumluluk almaktan, okulla ilgili düşüncelerini söylemekten, riske girmekten kaçınmayacaklarını belirtmişlerdir. Böyle bir kültüre sahip okullarda görev yapan öğretmenler ister bu kurumda yeni olsun ister uzun yıllar bu kurumda çalışsın benzer düşünceleri paylaşacakları sonucuna ulaşılmıştır. İra (2004), İtil (2007), Aslan (2008) ve Oğulluk (2010) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri ile okuldaki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre aynı okulda çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin okul kültürü ile ilgili uygulama ve önermelere katılım düzeyleri aynı seviyededir. Bu durum *sosyal bütünlük* ile *öğrenci ve programa odaklılık* boyutlarında okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılığın bulunmamasını desteklemektedir.

Bu çalışmada dostluk ve güven ortamının, işbirliği ve yardımlaşmanın hâkim olduğu; ortak amaçlar etrafında birleşilen; fikir ayrılıklarının karşılıklı anlayışla çözümlenebildiği; aile ve toplumla benzer değerlere sahip okullarla ilgili öğretmenlerin kültür algıları en son mezun oldukları okul ister yüksekokul ister lisans isterse de yüksek lisans olsun farklılık göstermediği belirtilmiştir. Şahin (2003), Koçman (2005),

Aslan (2008), Oğulluk (2010) ve Güven (2015) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin örgüt kültürü algısı mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermediğinden bu araştırmayı desteklemektedir. Ayrıca yapılan araştırmada yüksekokul mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre; fakülte mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre okulun okul kültürünün sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum Pulat(2010) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak ise; ilköğretim okullarında görev yapan yüksekokul mezunu öğretmenlerin genellikle sınıf öğretmeni olması ve aynı öğrencilerle daha fazla vakit geçirebildiklerinden dolayı öğrencilerin sahip olduğu kültür ile okulun kültürünü bağdaştırmaya yönelik davranışlar sergilemeleri olduğu söylenebilir. Ayrıca yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin genellikle branş öğretmeni olmaları ve okullarında sınıf öğretmenlerinden daha az sürede bulunmaları (haftalık ders saatinin azlığı, boş gün gibi faktörlerden ötürü.), çalıştıkları okulun kültürüne yönelik algılarının daha düşük olmasına sebep olduğu söylenebilir.

En yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin okullarıyla ilgili; hataların hoş görülmediği, yönetim tarafından sıkı kontrollerin uygulandığı, okul yönetiminin öğretmenin arkasında durmadığı, okulla ilgili karar alım sürecinde öğretmenlerin pasif kaldıkları bir okul kültürü algılarının olduğu söylenebilir. Ancak lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin okul kültürü algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin görevlerini sıkıyönetimden uzak bir ortamda yapması; göreviyle ilgili konularda yönetimin her türlü desteği sağlaması; okulla ilgili kararların öğretmenler kurulunda alınması maddelerinde mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İlgili maddelerde yüksek lisans mezunları lisans mezunlarına göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirtilmiştir. Söz konusu maddeler bu araştırmada kültürün sosyal bütünlük boyutu içerisinde yer almaktadır. Bu durum yapılan araştırmada kültürün sosyal bütünlük boyutu ile mezun olunan okul türü değişkeni arasındaki anlamlı farklılığı desteklemektedir. Bütün bunlara ek olarak; yaptığımız araştırmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okuldaki öğrenci ve programa odaklı eğitim anlayışına ilişkin görüşlerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu

öğretmenlere göre yenilik ve gelişmelere daha açık, öğrenci merkezli eğitim anlayışını daha çok benimsedikleri, derslerinde öğrencilerin daha aktif olduğu ve öğrencinin akademik başarısı kadar kişilik gelişiminin de önemli olduğu söylenebilir. Oğulluk (2010) ve Korkut (2008) tarafında yapılan çalışmalarda da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin örgüt kültürü algısı lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu durum yapılan araştırmada kültürün öğrenci ve programa odaklılık boyutu ile mezun olunan okul türü arasındaki anlamlı farklılığı desteklemektedir. Diğer taraftan da bu araştırmada yüksek okul mezunu öğretmenlerin okuldaki öğrenci ve program odaklı eğitim anlayışına ilişkin görüşlerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uzun yıllar program merkezli eğitim anlayışını uygulamış öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim anlayışını da görmüş olmalarından dolayı aradaki farkı kıyaslayabildikleri için yeni eğitim anlayışını daha kolay benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca çağımızın gelişen ve değişen koşullarından ötürü, programı merkeze alan eski eğitim anlayışı yerini öğrenci merkezli eğitim anlayışına bırakmıştır. Haliyle görev yapmakta olan tüm öğretmenlerin yeni eğitim anlayışını benimseyip uygulaması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul kültürünün *sosyal bütünlük, hoşgörü ve güven, öğrenci ve program odaklılık* boyutlarında yani tüm boyutların meslekteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buradan hareketli öğretmenlerin okul kültürü algılarının ister mesleğinin ilk yılında ister emekliliği gelsin birbirine benzer şekilde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Taner (2008), Yalınkılıç (2012), Koçman (2005), Aslan (2008), Esinbay (2008), Oğulluk (2010), Bütün (2015), Şirin (2011), Pulat (2010) ve Zeytin (2008) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul kültürü algıları ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum yapılan araştırmada *okul kültürü* ile meslekteki hizmet süresi arasında anlamlı farklılık bulunamamasını desteklemektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin uygulama ve durumlar ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması belirlenmiştir. Buna göre sosyal bütünlük boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada okuldaki uygulamaların; insancıl ve destekleyici olması, başarıyı ve kendini gerçekleştirme desteklemesi, bütünleştirici olması, sıkı kontrolden uzak bir okul ortamının olması durumlarında cinsiyet değişkenine göre

anlamli farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Korkut (2008), Yalınkılıç (2012), Güven (2015), Pulat (2010), Dilber (2008) ve Itıl (2007) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılık olmadığı belirtilmiştir. Bu durum sosyal bütünlük boyutuna ilişkin sonuçları desteklemektedir. Öte yandan hoşgörü ve güven ile öğrenci ve programa odaklılık boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılık boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullarda hoşgörü ve güven ortamının daha hâkim olduğunu düşündükleri söylenebilir. Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre programla ilgili değişiklikleri daha kolay kabul edip yorumladıkları, öğrencilerin eğitimine daha çok önem verdikleri ve bu sebeple daha çok öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsedikleri belirtilmiştir. Bu maddeler yapılan araştırmada okul kültürünün *öğrenci ve programa odaklılık* alt boyutu içerisinde yer alan maddelerdir. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullarda daha öğrenci merkezli eğitim verildiğini kabul ettikleri söylenebilir. Bu durum yaptığımız araştırmadaki cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılığı desteklemektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin çalışkan olma, öğretmenlerini takdir etme, öğretmenlerine yardım etme, hem yapıcı hem de sebepleri ile birlikte eleştiriler yapma gibi destekleyici müdür davranışı göstermesinin ya da göstermemesinin cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir. Kolamaz (2007) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik algılarında etkili olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca Küçük (2008) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin liderlik davranışlarında cinsiyet değişkenine göre anlamli bir farklılığın bulunmadığı belirtilmiştir. Öte yandan da yapılan araştırmada öğretmenlerin *destekleyici liderlik* davranışına ilişkin görüşlerinin meslekteki hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi ve mezun olunan okul türüne göre anlamli farklılık göstermediği belirtilmiştir. Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ve meslekteki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamli bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, meslekteki hizmet süresi ve görev yaptığı

okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Yani öğretmenlerin, müdürlerin liderlik rollerine ilişkin algılarında demografik özelliklerin etkili olmadığı söylenebilir.

### 5. 8. Öneriler

- ✓ Bu araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullarda hoşgörü ve güven ortamının daha çok hâkim olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin okulu işbirliği, yardımlaşma, dayanışma, güven, hoşgörü gibi değerlerin olduğu bir ortam olarak görme nedenleri araştıran çalışmalar tasarlanabilir.
- ✓ Okul müdürü uzun yıllardır aynı okulda görev yapan öğretmenlerle bir araya gelerek okula yeni gelen öğretmenlere yardım edilmesi, onların samimi ve sıcak karşılanması, okulun misyon ve vizyonundan haberdar edilmeleri kısacası kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri noktasında fikir alışverişinde bulup öğretmenlerden bu noktada işbirliği talep edebilir. Okula yeni gelen öğretmenler de okulu daha çabuk sahiplenecekleri için okula dair sorumluluk almaktan kaçınmayacaklardır.
- ✓ Öğretmenlerin okul kültürünün sosyal bütünlük boyutuna ilişkin görüşleri eğitim seviyesi artıçça azalmaktadır. Öğretmenlerin eğitim seviyesindeki artışın okulda hatalarının hoşgörü ile karşılanması, kendilerini rahat ve güvende hissettikleri bir ortamda görev yapmaları, yönetimin desteğini her zaman yanlarında hissetmeleri, okulla ilgili düşüncelerini açıkça ifade etmeleri gibi konularda etkilerini ortaya çıkaran çalışmalar tasarlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Açıkalın A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Alkan, E. (2008). *Meslek liselerinde okul kültürünün çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Allan, J.( 1999). *Zaman yönetimi*. İstanbul: Hayat.
- Akçay, C.(2003). Fiziksel mekân ve okul kültürü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22(236), 21-23.
- Akgemci, T. (2008). *Stratejik yönetim*. Ankara: Gazi.
- Akıncı, B.Z. (1998). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim.
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 371-394.
- Arslan, Ş. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeyleri: Söke ilçesi örneği*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü (Sincan örneği)*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, M., Özer, N. ve Ağıroğlu Bakır, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Aslan, Ü. (2013). *Okul Müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atasoy, R. (1985). *Ankara ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin yönetici rolüne ilişkin algı ve beklentiler*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara: Gazi.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel.
- Bakan, İ. (2009). Liderlik tarzları ile örgüt kültürü türleri arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *Tisk Akademi*, 4(7), 138-172.
- Balcı, A. (1992). *Etkili okul; kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 58, 165-190.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretim kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Kadioğlu.
- Başaran, İ.E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Bedestenci, Ç. (2004). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Aktüel.
- Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek (çev: U. Teksöz)*. İstanbul: Sistem.
- Bilgin, E. (2009). *Okul yöneticilerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde dönüşümcü liderlik tarzının etkileri üzerine bir değerlendirme. *İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim*, 45, 3-19.
- Boydak Özcan, M. ve Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106-126,

- Bozkurt, T. (1996). *İşletme kültürü*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Bütün, E. (2015). *Okul müdürlerinin okul kültürünü gerçekleştirme düzeyleri: Arnavutköy ilçesi örneği*. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Caferoğlu, Z. (1995). *Okulların güçlendirilmesi, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Can, H. (1991). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Adım.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1998). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cemaloğlu N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Millî Eğitim Dergisi*, sayı 153-154.
- Ceylan, A. (1997, Haziran). *Liderliğe kuramsal yaklaşımlar*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Çelik, V. (1997). Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri. *Verimlilik Dergisi*, 1(4), 145.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2004). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.

- Çelik, V. (2004). *Örgütsel hikâyeler ve okul kültürünün analizi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, (s.1-10).
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Çimen, E. Ş. (2010). *Final okullarında çalışan öğretmenlerin okul örgüt kültürü tipine ilişkin görüşleri (Samsun, Bursa, İstanbul Florya Final okulları örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Y. ve Karadal, H. (2007). Örgüt kültürünün örgüt içi bireysel becerilerin kullanımına etkisi üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 253-270.
- Demirkol, A. Y. ve Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 259-272.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Dolunay, K. S. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 9-22.
- Dönmez, B. (2009). *Örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Drucker, P. (2003). *Geleceğin toplumunda yönetim*. İstanbul: Hayat.
- Ekmekyapar, M. (2013). *Ortaokul yöneticilerinin değerlere göre yönetim uygulamaları ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Engels, N. Hotton, G., Devos, G., Bouckenoghe, D. ve Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.

- Erdal, M. (2007). *İşletmelerde dönüştürücü liderlik davranışlarının analizi*.  
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, F. (1996). *İşletme kültürü*. Friedrich Naumann Vakfı.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J.Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1*, 33-39.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. (7. Basım)*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Ergun, T. (1988). *Kamu Yöneticilerinin Yetiştirilmesi*. Ankara: TODAİE.
- Ergun, T. (1992). *Kamu Yönetimine Giriş*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Erkmen, T. ve Bozkurt, S. (2011). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık ilişkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi, İ.İ.B.F Dergisi, 31(2)*, 197-228.
- Erkoç, Z. (2000). *Orta öğretimde öğretim lideri profili ve yönetimde kalite*.  
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertekin, Y (1978). Örgüt iklimi. *Amme İdaresi Dergisi, 2(2)*, 213-227.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği)*.  
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Firestone, W. A. ve Wilson, B. L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages improve instruction: the principal's contribution. *Educational Administration Quarterly, 21(2)*, 7-30.

- Fray, P. S. (1995). *Perfectionism, humor and optimism as moderators of health outcomes and determinants of coping styles of women executives, genetic*. Social and General Psychology Monographs.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 1(1), 68-80.
- Greenberg, J. ve Baron R.A. (1997). *Behavior in organization*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gökyer, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 30, 280-310.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırız Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 147- 159.
- Gül, H. (2003). *Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Aksaray Ve Karaman Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma*. Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüşeli, A.İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *artı@eğitim Dergisi*, 14(8), 215-229.
- Güngör, H. F. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik yeterlik standartlarına ilişkin eğitimcilerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, Y. (2015). *Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harrison, D. T. (2000). *Transformational leadership and community college effectiveness*. [<http://unix1.shsu.edu/>. adresinden 20.11.2011 tarihinde alınmıştır].
- Hoy, W. K. (1991). *Supportive leadership scale*. [www.waynekhoy.com/ocdqre.html](http://www.waynekhoy.com/ocdqre.html) adresinden 10 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Hoy, W.K. (2003). School climate, *Encyclopedia of education*, (Ed. J.W. Guhtrie). New York: Thompson Gale.

- Hoy, W. K. ve Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1991). *Educational Administration, theory, research and practice*. New York: Mc Graw-Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*, (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Steffy, E. ve English R. (1985). *Skills designing, implementing and evaluating sense climate, skills for successful school leaders*. Arlington: AASA.
- Hoy, W. K., Tarter , C.J.ve Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools / Healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- İlgar, L.(1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İtl, N. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul kültürü alguları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İbrahimoğlu, D. (2003). *Pozitif düşünce ve beyin gücü*.  
[<http://www.gelisimportali.net/index2> adresinden 1 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır].
- İra, N. (2004). *Örgütsel kültür: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- John,M.C. & Taylor, J.W. (2002). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *Feature*, 2(1), 25-57.
- Kan, A. (2009). *Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler (Ed. H. Atılgan)*, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı.
- Karahan, A. (2008). Hastanelerde liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 145-162.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1-2), 265-282 .

- Kaya, H. (2009). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y. K.(1993). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye 'deki uygulama*. Ankara: Set Ofset.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler: değişim yolunda iyi bir öğrenci ve iyi bir öğretmen*. İstanbul: Kalder.
- Kılınç, T. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algılamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişki (Tarsus ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, S. ve Kirazcı, S. (1997, Haziran). *Durumsal liderlik anlayışında gelişmeler*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Koçman, A. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolatan, R. (2008). *Eğitim yöneticilerinin okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesindeki rolü*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, A. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 94-111.
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.



- Kolamaz, C. (2007). *Destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının örgütsel bağlılığa etkisi (Ankara ili Çubuk ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolamaz, C. ve Şama, E. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 314-342.
- Kozlu, C. (1988). *Kuramsal kültür: Amerika, Japonya ve Türkiye başarılı firma yönetimlerinde kurumsal kültürün rolü*. İstanbul: Bilkom.
- Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, M. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğitimcilerin performansına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, M. (2008). *Gelecekteki okul yöneticilerinin liderlik özellikleri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maloy, R.W. & Seldin C.A. (1983). School climate and school effectiveness: Summary of teacher, student and parent attitudes in one rural community. *Research in Rural Education*, 2(2), 65-67.
- Meydan, C. H. ve Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(4), 123-140.
- Mihçioğlu, C.(1985).*Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Beta.
- Mullins, L. (1994). *Management and Organisational Behaviour*. Portsmouth: University Press.
- Narsap, H. (2006). *Genel ve mesleki liselerde örgüt kültürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Newton, C. J. ve Maierhofer, N. I. (2005). Supportive leadership and well-being: The role of team value congruence. *Proceedings 40th Australian Psychological Society Annual Conference (s.208-212)*.

- Oğulluk, H. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü (Tokat ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okay, A. (2000) *Kurum kimliği*. Ankara: Mediacat.
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A.
- Özsoy, Y. ve Özyürek, M. (1998). *Davranış bilimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2014). *Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Öztürk, Z., Şaklak, Ö. & Yılmaz, Ö. (2010). Üniversitelerde öğretim elemanlarının örgüt kültürüne ilişkin algılamaları. *International Conference on New Trends in Education and their Implications*, 11(13), 59-72.
- Palmer, M. ve Hyman, B. (1993). *Yönetimde kadınlar (Çev. V. Üner)*. İstanbul: Rota.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43 .
- Peters, S. M. (2000). *The situational leadership*. USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Pulat, İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.

- Schein, H.E.(2002). Örgütsel kültür (çev. A. Akbaba). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 1-23.
- Selvi, Ç. (2007). *İlköğretim okullarında yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumları*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shepherd, G. (1983). *Developments in social skills training*. NY: Academic Press.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, S., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003), *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Adım.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (Ed: Y. Özden)*. Ankara: Pegem A.

- Tağraf, H. ve Çalman, Ğ. (2009). OHIO üniversitesi liderlik modeline göre oluşan liderlik biçimlerinin işletmelerin ihracat performansı üzerine etkisi ve Gaziantep ilinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 135-154.
- Taner, D.(2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tahaoğlu, F. Ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Taymaz, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel.
- Tezcan, F. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thomas, R. (1976). Organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Tom, S. L. (1995). *Relationship of learning climate on student achievement in the san felipe del rio consolidated independent school district*. Texas A&M University, ProQuest Dissertations and Theses. [AAT 9534446, <http://www.il.proquest.com/proquest>'den 18.11.2011 tarihinde erişilmiştir].
- Tortop, N. (1982). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı.
- Tura, M. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Karacabey ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S. (1998). *A study of organizational commitment in human organizations*. Unpublished doctoral dissertation, OH: The Ohio University.
- Ünal, M. (2012). *21. Yüzyılda Değişim, Yönetim ve Liderlik*. İstanbul: Beta.

- Ünal, S. (2000). Toplam kalite yönetiminde eğitim örgütü yöneticilerinin sorumlulukları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 261-268.
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E. G. (2010). *Okul kültürü ve öğrenci başarısı ilişkisi: İstanbul ili ilköğretim okullarında ampirik bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8),  
[<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/KursadY.htm> adresinden 01.02.2011 tarihinde elde edilmiştir.]
- Weiss, D.H. (1993). *Etkili yönetim teknikleri* (çev. D. Şahiner). İstanbul: Rota.
- Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## **EKLER**

### **EK 1- Veri Toplama Aracı**

## **ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ VE DESTEKLEYİCİ MÜDÜR DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ**

Sayın Meslektaşım,

Elinizdeki ölçekler “Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı Arasındaki İlişkiye Dönük Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” konulu bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Söz konusu araştırma çerçevesinde halen çalıştığınız okulla ilgili olarak bazı uygulama ve durumları değerlendirmeniz, ayrıca okul müdürünüzde gözlemlediğiniz davranışlara yönelik görüşlerinizin alınması amaçlanmıştır.

Ölçme aracı “Kişisel Bilgi Formu” , “Örgüt Kültürü Ölçeği” ve “Destekleyici Müdür Davranışı Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında o bölümdeki maddelerin cevaplanmasıyla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Lütfen araştırmanın amacına ulaşabilmesi için ölçek sorularının tümünü içtenlikle ve dikkatli olarak cevaplamaya gayret ediniz. Ankette toplanan bilgiler tek tek bireylerle ilgili olarak değil, grup içinde değerlendirilecek; araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Bu araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Tüba YEŞİL

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

## BÖLÜM I

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olanı işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz :  Erkek  Kadın
2. Bu okuldaki toplam hizmet süreniz :  1 yıldan az  1-5 yıl  
 6-10 yıl  11 yıl ve üstü
3. Mesleğinizdeki hizmet süreniz :  1 yıldan az  1-5 yıl  
 6-10 yıl  11-15 yıl  16 yıl ve üstü
4. En son mezun olduğunuz okul :  Yüksekokul  Fakülte  
 Yüksek Lisans  Doktora

## BÖLÜM II

### ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Aşağıda okulunuzdaki birtakım uygulama ve durumlara ilişkin bazı cümleler verilmiştir. Sizden beklenen cümleleri dikkatle okuyarak her cümlede ifade edilen uygulama ya da durumun kendi okulunuzda ne düzeyde gerçekleştiğini belirtmenizdir.

**1-Hiçbir Zaman 2-Nadiren 3-Ara sıra 4-Çoğu Zaman 5-Her Zaman**

Maddeler	(1) Hiçbir Zaman	(2) Nadiren	(3) Ara sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
1. Başarılı olan öğretmenler maddî ya da manevî olarak ödüllendirilir.					

2.Öğretmenlerin görevle ilgili yapabileceği hatalar hoşgörü ile karşılanır.					
3.Programla ilgili yenilik ve değişmeler, öğretmenlerce kolayca kabul edilir.					
4.Okulda her öğretmen görevini sıkı kontrolden uzak bir ortamda yapar.					
5.Okula yeni gelen öğretmen kısa sürede okula, öğretmenlere alışır.					
6.Okul personeli arasında karşılıklı bir dostluk ve güven hâkimdir.					
7.Öğretmenlerin meslekî gelişimi için yönetim her türlü desteği sağlar.					
8.Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.					
9.Okuldaki her öğretmen görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmaz.					
10.Okulda, sonuçlardan çok, formalite, prosedür ve kurallara önem verir.					
11.Öğretmenler, okulun amaçlarını aynı şekilde anlayıp yorumlamaktadır.					
12.Okul, aile, toplum ve iş dünyasının beklentilerini karşılamaktadır.					
13.Meslekî konularda öğretmenler arasında bir yarışma vardır.					
14.Öğretmenlerin göreviyle ilgili konularda yönetim her türlü yardımı sağlar.					
15.Öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği alışkanlığı vardır.					
16.Okuldaki değerler, aile ve toplumda egemen değerlerle benzerlik gösterir.					
17.Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.					
18.Öğretmenler, okulla ilgi düşüncelerini çekinmeden açıklayabilirler.					



19.Yönetim, okul dışından gelebilecek etki ve baskılara karşı okulu korur.					
20.Okulda öğretimden çok öğrencilerin eğitimine ve beceri edinimine önem verilir.					
21.Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.					
22.Öğretmenler arasındaki çatışmalar, karşılıklı anlayış içinde çözümlenir.					
23.Yönetim ve öğretmenler, tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.					
24.Görevle ilgili belirsiz(yasa ve yönetmeliklerde yer almayan) durumlarda öğretmenler riski göze alarak kendileri karar verebilirler.					
25.Öğretmenler, konu merkezli eğitim anlayışından çok öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimserler.					

### BÖLÜM III

#### DESTEKLEYİCİ MÜDÜR DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıdaki ifadeler görev yaptığınız okulla ilgilidir. Lütfen her bir ifade için görev yaptığınız okulu en iyi açıklayan seçeneği daire içine alınız.

1-Çok nadir

2-Bazen

3-Oldukça

4-Oldukça sık

Maddeler	(1) Çok nadir	(2) Bazen	(3) Oldukça	(4) Oldukça sık
1. Okul müdürümüz çalışkanlığı ile örnek olur.				
2. Okul müdürümüz öğretmenleri takdir <b>etmez</b> .				
3. Müdürümüz öğretmenlere yardımcı <b>olmaz</b> .				
4. Müdürümüz öğretmenlere yönelik eleştirilerinin <b>sebebini açıklamaz</b> .				
5. Müdürümüz okul saatleri dışında, ihtiyacı olan öğretmenlere yardım eder.				
6. Müdürümüz yapıcı eleştirilerde bulunur.				
7. Müdürümüz, okul çalışanlarına yardım etmenin yollarını arar.				

*Katılımınız için teşekkürler...*

## EK 2- Araştırma İzin Belgesi

T.C.  
KÜTAHYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.20-605.04/

02.03.2012\* 04197

Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB.bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 23.02.2011 tarihli ve 534-1293 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın İlgi (a) Yönergesi doğrultusunda Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimlere Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi tezli Yüksek Lisans öğrencisi Tüba YEŞİL'in ilimiz Tavşanlı İlçesindeki tüm İlköğretim okullarında **"Okul Kültürü ve Destekleyici Müdür Davranışı Arasındaki İlişkiye Dönük Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi"** konusunda Tez çalışması yapmak istemektedir.

Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve Okul Müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen Anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Takdirlerinize arz ederim.

  
Coşkun ESEN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR.  
02./03/2012

Cengiz HOROZOĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
(AR-GE)  
Valilik Binası - KÜTAHYA  
E-Posta : [kutahyamen@meb.gov.tr](mailto:kutahyamen@meb.gov.tr)  
İnternet : <http://kutahya.meb.gov.tr>  
Tel : 0274 223 62 41  
Fax : 0274 223 62 54

EĞİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!

7  
tek  
geci

Ayrıntılı Bilgi:  
Gülner ZENGİN – Tel :160

EĞİTİM  
%100  
DESTEK