



**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANMA
KAYGISININ OKUL İKLİMİNİ YORDAMA GÜCÜ**

HAKAN GÜLTEKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

**MAYIS – 2024
YOZGAT**

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANMA
KAYGISININ OKUL İKLİMİNİ YORDAMA GÜCÜ

HAKAN GÜLTEKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

MAYIS – 2024
YOZGAT



**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU**

T.C.

**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hakan Gültekin'in hazırladığı “Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısının okul iklimini yordama gücü” başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 29/05/2024 çarşamba günü saat 11:00'da yapılmış, tezin onayına oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Kamil YILDIRIM

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN

(Danışman)

Jüri Üyesi :Dr. Öğr. Üyesi Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

..../...../.....

Prof. Dr. Ümit BUDAK
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Müdürü

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Hakan GÜLTEKİN

29/05/2024

ÖN SÖZ

Araştırma süresi boyunca bana rehberlik ederek katkı, emek ve yardımlarını esirgemeyen çok değerli danışmanım Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK başta olmak üzere tüm hocalarıma en derin duygularıyla saygılarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Eğitimim süresince yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen, SPSS analizi konusunda katkı yapan Sercan YILDIZ' a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans dönemi boyunca bana yardımlarını esirgemeyen, birlikte ders gördüğümüz dönem arkadaşlarıma, araştırmamda bana yardımları dokunan tüm dost ve yakınlarıma da teşekkür etmek isterim. Son olarak birlikte olabileceğimiz zamanlarda ders çalışmama izin veren desteğini esirgemeyen zorlu ve sıkıntılı zamanlarımda hep yanımda olan eşim Ayşe GÜLTEKİN ve çocuklarım Ali Mert ve Ege'ye teşekkür ederim.

Hakan GÜLTEKİN

29/05/2024

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANMA KAYGISININ OKUL İKLİMİNİ YORDAMA GÜCÜ

Hakan GÜLTEKİN

**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

TEZ DANIŞMANI: Emine BABAOĞLAN ÇELİK

Bu araştırmanın amacı ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısının okul iklimini yordama gücünü belirlemektir. Bu amaçla öncelikle okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygı düzeyleri ile eğitimcilerin okul iklimine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca eğitimcilerin demografik özelliklerinin bu görüşlerine bir etkisinin olup olmadığı tespit edilmiş, yetki kullanma kaygısının okul iklimini yordama gücü incelenmiştir. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakasında ilçelerinde ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleriyle yürütülmüştür. Çalışma nicel bir araştırma olduğundan araştırmanın verileri “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygı Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” kullanarak toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 24 programı kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ile okul ikliminin arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yetki kullanma kaygısının okul iklimini pozitif yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre eğitimcilerin okul iklimine ilişkin algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve görev yaptığı okul türüne göre değişiklik göstermektedir. Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı eğitimcilerin cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, görev türü ve görev yaptığı okula göre fark göstermemektedir. Elde edilen sonuç ve verilere göre kurumlara, eğitimcilere ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

2024, Xi+82 SAYFA

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yöneticisi, Okul Ortamı, Öğretmen, Kaygı, Yetki.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE PREDICTIVE POWER OF SCHOOL ADMINISTRATORS' ANXIETY ABOUT EXERCISING AUTHORITY ON SCHOOL CLIMATE

Hakan GULTEKIN

**YOZGAT BOZOK UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
EDUCATION MANAGEMENT DEPARTMENT**

THESIS ADVISOR: Prof. Dr. Emine BABAOGLAN CELIK

The purpose of this research is to determine the predictive power of school administrators' anxiety about exercising authority at primary, secondary and high school levels on school climate. For this purpose, first of all, the anxiety levels of school administrators regarding the use of authority and the opinions of educators about the school climate were identified. In addition, it was identified whether the demographic characteristics of the educators had an impact on their perceptions, and the predictive power of anxiety over the use of authority on the school climate was examined. The research was conducted with school administrators and teachers working in primary, secondary and high schools in the districts of the Anatolian side of Istanbul. Since the study is a quantitative research, "School Administrators' Exercise of Authority Anxiety Scale" and "School Climate Scale" were used. SPSS 24 program was used to analyze the data.

In the study, it was determined that there was a moderately significant relationship between school administrators' anxiety about exercising authority and school climate. It was also revealed that anxiety about exercising authority positively predicted school climate. According to the research, administrators and teachers' perceptions of the school climate vary depending on gender, professional seniority, age and the type of school they work in. The anxiety of school administrators about exercising authority does not differ according to the gender, professional seniority, age, type of duty and school where teachers and administrators work. According to the results and data obtained, various suggestions were presented to institutions, educators and researchers.

2024, Xi+82 PAGES

Keywords: Training Manager, School Environment, Teacher, Anxiety, Authority.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY FORMU	İİ
TEZ BEYANI.....	İİİ
ÖN SÖZ	İV
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	Vİİ
TABLolar LİSTESİ.....	X
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	X
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. GENEL (KURAMSAL) BİLGİLER	7
2.1. Okul İklimi Tanımı	7
2.2. Okul İkliminin Unsurları	10
2.2.1. Güvenlik Unsuru.....	10
2.2.2. Eğitim ve Öğretim Unsuru.....	10
2.2.3. İlişkiler Unsuru.....	11
2.2.4. Çevre Unsuru.....	11
2.3. Okul İklimi Çeşitleri ve Özellikleri	12
2.3.1. Açık İklim.....	12
2.3.2. Bağımlı İklim.....	13
2.3.3. Serbest İklim.....	14
2.3.4. Kapalı İklim.....	14
2.4. Okul İklimi Boyutları.....	15

2.4.1. Demokratiklik ve Okula Adanma.....	15
2.4.2. Liderlik ve Etkileşim.....	16
2.4.3. Başarı Etkenleri.....	17
2.4.4. Samimiyet.....	17
2.4.5. Çatışma.....	18
2.5. Okul İklimi ve Yönetici	18
2.6. Okul İklimi ve Öğretmen Davranışları	20
2.7. Okul İkliminde Müdürün Rolü ve Etkisi	22
2.8. Yetki Kavramı.....	23
2.9. Yetki Türleri	24
2.9.1. Kaynaklarına Göre Yetki Türleri.....	24
2.9.1.1. Geleneksel Yetki	25
2.9.1.2. Karizmatik Yetki	25
2.9.1.3. Rasyonel (Yasal-Ussal) Yetki	26
2.9.2. Biçimsel Organizasyon İlişkilerine Göre Yetki Türleri.....	26
2.9.2.1. Komuta Yetki (Hiyerarşik Yetki).....	26
2.9.2.2. Kurmay Yetki (Danışma Yetkisi)	27
2.9.2.3. Fonksiyonel Yetki	28
2.10. Yetkinin Kaynağı	29
2.11. Okul Yöneticisinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları	30
2.12. Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanım Alanları	33
2.12.1. Okul İşletmesi.....	33
2.12.2. Personel İşleri.....	34
2.12.3. Eğitim Öğretim İşleri.....	35
2.12.4. Öğrenci işleri.....	36
2.13. İlgili Araştırmalar.....	37
2.13.1. Okul İklimine İlişkin Araştırmalar.....	37
2.13.2. Yetki Kullanma Kaygısıyla İlgili Çalışmalar.....	39
3.GEREÇ VE YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem	42
3.3. Eğitimcilerin Demografik Özellikleri.....	42

3.4. Veri Toplama Araçları	43
3.4.1. Kişisel Bilgiler Formu	43
3.4.2. Okul Yöneticilerin Yetki Kullanma Kaygı Ölçeği	44
3.4.3. Okul İklimi Ölçeği	44
3.5. Güvenirlilik Analizi	45
3.6. Verilerin Çözümlemesi	45
4. BULGULAR.....	46
4.1. Eğitimcilerin Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşlerinin (Cinsiyet, Yaş, Okul Türü, Mesleki Kdem, Görev Türü) İncelenmesi.....	47
4.1.1. Eğitimcilerin Cinsiyetlerine Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimine Ait Görüşleri.....	47
4.1.2. Eğitimcilerin Yaşlarına Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimine Ait Görüşleri.....	48
4.1.3. Eğitimcilerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimine Ait Görüşleri.....	50
4.1.4. Eğitimcilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimine Ait Görüşleri.....	50
4.1.5. Eğitimcilerin Görevlerine Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimi Algısı	51
4.1.6. Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygısının Okul İklimini Yordama Düzeyi.....	51
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	52
6. KAYNAKLAR	58
EKLER.....	78
EK-1. Özgeçmiş Formu.....	78
EK-2. Etik Kurul Onayı/İzni.....	79
EK-3. Ölçekler.....	80

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo

Sayfa

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar	43
Tablo 4.2. Güvenilirlik Analizi Sonucu	45
Tablo 4.3. Eğitimcilerin Cinsiyetlerine Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları	47
Tablo 4.4. Eğitimcilerin Yaşlarına Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları	48
Tablo 4.5. Eğitimcilerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.6. Eğitimcilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.7. Eğitimcilerin Görevlerine Göre Yetki Kullanma Kaygı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları	52
Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygılarının Okul İklimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi	53

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler

n	:Örneklem/gruptaki örneklem sayısı
%	:Yüzde
$\bar{X}$	:Ortalama
SS	:Standart sapma
p	:Anlamlılık düzeyi
t	:t değeri
F	:ANOVA istatistik değeri
r	:Pearson korelasyon katsayısı
B	:Regresyon katsayısı
SH	:Regresyon katsayısının standart hatası
β	:Standardize regresyon katsayısı

Kısaltmalar

Akt.	:Aktaran
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Örgüt iklimi, çalışanların duygusal deneyimlerini ve davranışlarını etkileyerek örgüt içindeki duygusal atmosferi şekillendirmektedir. Örgüt iklimi, bireylerin davranışlarını etkileyen ve örgütte egemen olan tüm özellikleri ifade eder ve bu özellikler, örgütün kimliğini oluşturan unsurları içerir (Ertekin, 1978). Örgüt iklimi, bir örgütün çalışanlarının algıladığı atmosfer, ilişkiler ve etkileşimlerin birleşimidir (Hummer, 2016). Furnham vd. (1997)'göre, örgüt iklimi değişik faktörlerden veya boyutlardan oluşan, örgüt içinde yaşanan olayların ne şekilde olduğuna dair bir algı biçimidir. Örgüt iklimi üzerine araştırmalar 1960'lı yıllarda sosyal ve kültürel yapıların personellerdeki etkisi üzerine yoğunlaşarak başlamıştır. Yapılan çalışmalarda iyi bir örgüt ikliminin, çalışanların memnuniyetini, iş performansını, örgütteki işbirliğini ve çalışanların örgüte olan bağlılığını arttırdığını göstermiştir (Araşkal ve Gürbüz, 2021; Avolio ve Bass, 2004; Çolak, 2016; İdi, 2017; Memduhoğlu ve Şeker, 2011; Mitchell vd., 2010; Parker vd., 2001; Schein, 2010; Schwartz vd., 1983; Yalçınsoy, 2019).

Örgüt iklimine odaklı çalışmalara bakıldığında, örgüt ikliminin çalışanların davranışları, tutumları ve performanslarına yönelik büyük bir etkiye neden olduğunu göstermektedir (Biçer ve Büyükyılmaz, 2019; Eroğlu ve Yılmaz, 2015; Ertem, 2020; Yeşil ve Özbağış, 2022). Araştırmacılar örgüt iklimini kendi görüş ve çalışmalarına göre sınıflandırmışlardır. Bunlardan Tagiuri (1968), örgüt iklimini; çevrebilim, sosyal sistem, ortam ve kültür olarak dört boyutta incelemiştir. Ertekin (1978) örgüt iklimi boyutlarını; çevresel, örgütsel ve bireysel olarak gruplandırmış ve farklı örgütlerin iklimlerini bu boyutlarda karşılaştırmıştır. Örgüt ikliminin boyutlarını okula uyarlayarak iki grupta inceleyen Hoy ve Miskel (2010), temel okul müdür davranışları (destekleyici, kısıtlayıcı ve emredici), temel öğretmen davranışları (işbirlikçi, samimi, umursamaz) olarak ele almıştır. Halpin ve Croft (1963) okul iklimini iki grupta ele almıştır. Bunlardan okul yöneticisi davranışları; üstten bakma, yakın ve sıkı denetim, kendini işe adama ve anlayışlı olma iken; öğretmen davranışları; çözülme, engel olma, moral ve içtenlik göstermedir. Çalık ve Kurt (2010) yaptıkları çalışmada okul iklimini incelerken, öğretmenlerin destekleyici davranışları, pozitif yönlü öğrenme ortamı, okuldaki beklenti ve kuralların netliği, başarıya yöneliklik, yaşlılar arasındaki ilişkiler ve öğrenme

ortamının güvenliği boyutlarını ele almıştır. Bu tez çalışmasında okul iklimi, Canlı, vd. (2018)'nin çalışmasındaki boyutlara bağlı kalınarak, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarının bir bütün olarak değerlendirilmesiyle ele alınmıştır.

Okul iklimi, her okulu birbirinden ayıran, okulu kendine has ve eşsiz yapan özelliklerden oluşan ve okul içindeki her bir kişiye etki eden oldukça geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul iklimi, öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Okuldaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve personeller okul ikliminin oluşmasından önemli bir role sahiptir. Okul iklimi, bir okulun öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin, etkileşimlerin ve atmosferin birleşimi olarak tanımlanır (Canlı, 2019). Literatürde okul iklimi üzerine çok sayıda çalışma bulunmakta olup, genel olarak okul iklimine etki eden faktör olarak lider ve liderlik stillerinin ele alındığı, okul ikliminin aidiyet, çatışma, samimiyet ve demokratiklik boyutlarıyla ilgili bulgu ve sonuçların olduğu görülmektedir (Araşkal ve Gürbüz, 2021; Çağlayan, 2017; Güzelgörür vd., 2021; Mitchell vd., 2010; Şentürk ve Sağlam, 2012; Thapa, 2013; Wang ve Holcombe 2010; Yılmaz vd., 2014). Bu çalışmalar okul iklimi içinde etkileyen ve etkilenen birçok değişken olduğunu göstermektedir. Okul iklimini etkileyen önemli bir değişken de okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğudur.

Yetki kavramı kendi düzeni içinde, üst ve ast ilişkilerinden oluşmaktadır. Üstler, kararları tasarlarlarken astların kabulleneceği beklentisini gözeterek kararları şekillendirir ve astlarına iletirler. Yetki kavramı 1900'lü yılların başlarında bürokratik süreçlerin işletilmesi, iş bölümü ve kariyer sistemlerinin yapılanmasında kullanılmıştır. Yetki kavramı konusunda yapılan araştırmalar ise bürokrasi, kariyer, liyakat, üst ast ilişkileri ve çalışma iklimi üzerine yapılmıştır (Aykaç, 1990; Diler, 2018; Duran, 1982; Gözübüyük, 2005; Mıhçıoğlu, 1958; Onar, 1966). Yetki kavramını ilk kez ele alan Max Weber, yetki türlerini kaynaklarına göre ve biçimsel organizasyon ilişkilerine göre olmak üzeri iki grupta ele almıştır. Kaynağına göre üç yetki türü; geleneksel, karizmatik ve rasyonel (yasal-ussal) yetkidir. Biçimsel organizasyon ilişkilerine göre de üç yetki türü; komuta, kurmay ve fonksiyonel yetkidir (Şakar, 2013, s. 75).

Yetki kullanma süreci okul iklimini etkilediği gibi, yöneticilerin etkili karar alma süreçlerini ve yönetsel verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve bunlara bağlı

olarak da kaygı ortaya çıkabilmektedir (Koçak, vd., 2013, s. 395). Çeşitli araştırmalarda yöneticilerle ilişkili kaygı konusu çalışılmıştır. Yurt dışında ve yurtiçinde iş yerleri ve eğitim kurumlarında yöneticilerde ast üst ilişkileri, karar verme, yetki gibi durumları incelemek üzere çalışmalar yapılmıştır (Borkovec vd., 1998; Özcan 1999; Quick vd., 1992; Quick, Joplin vd., 1996; Saraç, 2004; Stöber ve Seidenstücker, 1999; Ural 2001; Tanrıöğen ve Yücel, 2007; Yaman, vd., 2002).

Yetki kullanma kaygısı ile okul iklimi arasındaki ilişki ele alındığında, olumlu okul ikliminin oluşturulmasında ve devam ettirilmesinde en önemli unsurların başında okul idarecileri gelmektedir. Okul idaresinin üst kademesi, okulun müdür ve müdür yardımcılarıdır. Okul yöneticileri il ve ilçe müdürlüklerinden gelen emir ve planlara uymak zorunda olup, okullarında yetkilerinin az ve sorumluluklarının fazla olduğu bir ortamda çalışmaktadır. Okullarda yaşanan her türlü problemde okul yöneticilerinin sorumlu tutulup işlem yapılması, okul yöneticilerinin yetki kullanma konusunda çekinmelerine ya da çok kaygılanmalarına neden olmaktadır. Okul yöneticileri kurumlarını yönetirken personelini Devlet Memurları Kanununa göre yönetmektedir. Ancak okullar diğer devlet kurumlarına göre ve memur çalışma şekillerine göre farklılık göstermektedir. Okul yöneticileri personel işlerinde kaygı düzeyi düşük şekilde salt bir kanun uygulayıcısı olarak yönetim sergilerse okullar kaotik kurumlara dönüşebilir. Örnek olarak bakıldığında diğer kurumlarda zaman kavramı ve geç kalma konusu kanunen yaptırımı olan ve yönetici için yasal işlemi uygulamak çok normal olabilir. Ancak okullarda bu durum farklıdır okul yöneticisi eğer öğretmeni ve öğrencileri sağlıklı ortamda tutma kaygısı yaşamazsa okul kaos ortamına dönüşebilir. Eğitim kurumlarında yöneticilerin yetki ve sorumluluk dengesinin bulunmadığını göz önünde bulunduğumuzda, birçok araştırma okul yöneticilerinin yetki kullanma stratejilerinin okul ikliminin şekillenmesinde olumlu veya olumsuz rol oynadığını ortaya koymaktadır (Bostancı, 2019; Kalkan, 2022; Kara ve Bozkurt, 2021; Öksüm, 2001; Raghunathan ve Pham, 1999). Bu tez çalışmasında da yetki kullanma kaygısı; yönetim, personel, eğitim öğretim ve disiplin işleri olarak dört boyutta incelenmiştir. Okul yöneticileri kullandıkları yetkilerle “Yönetim İşleri” boyutunda okulun tüm paydaşlarını etkilediği için, “Personel İşleri” boyutunda ise çalışanların özlük, sosyal ve psikolojik yapılarını etkilediği için kaygı yaşayabilmektedirler. Aynı şekilde “Eğitim Öğretim İşleri” ve

“Disiplin İşleri” boyutlarında da okulun hedeflerine ulaşması ve sağlık bir şekilde devam etmesi açısından yetki kullanma kaygısı yaşayabilmektedirler.

Bu araştırmanın problemi “Eğitimcilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusudur. Bu probleme bağlı olarak araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1.1.1. Alt Problemler

1. Eğitimcilerin okul iklimine ilişkin görüşleri, kişisel (cinsiyet, yaş, okul türü, görev türü ve hizmet süresi) bilgilere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı eğitimcilerin kişisel (cinsiyet, yaş, okul türü, görev türü ve mesleki kıdem) bilgilere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Eğitimcilerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Eğitimcilerin yetki kullanma kaygısına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısının okul iklimini yordamasına ilişkin, eğitimcilerin görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı MEB’e bağlı İstanbul ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısının okul iklimini yordama gücünü, eğitimcilerin görüşlerine göre incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim üzerine çalışma yapan araştırmacılar, okulların en belirgin ve ayırt eden özelliği olarak okulun iklimine ve bu iklimin önemi üzerine vurgu yapmaktadırlar (Donnelly, 1999). İklim, insanların sosyal ilişkilerinden ve öğretmen öğrenci ve personelin yaptıkları çalışmalardan oluşan çevredir. İklim de soluduğumuz hava gibi örgütlerde yaşanan bütün durumları etki altına alır ve sarmalar (Freiberg, 1983). Okulun güncel durumu ile ileride olması gereken durumun belirlenmesinde okul ikliminin rolü çok önemlidir. İklim, okulda problemlerin çözümü, karşılıklı güven, saygı, davranış stilleri

ve yeni düşünceleri içermektedir. Diğer bir anlatımla okulların örgütsel iklimi, yönetici, öğretmen, öğrenci ve personelin davranış stillerini etkileyen ve her okulu özel kılan kendine özel yapıların tümüdür. Kurumsal olarak bakıldığında bir açıdan okul iklimi, okulun bireysel kişiliği olarak görünmektedir (Bucak, 2002). Kurumsal açıdan bakıldığında, ekonomi dünyasındaki paranın hayati önemi ne kadar yüksekse, okullar içinde okuldaki iklim o kadar hayati öneme sahiptir (Nind, vd., 2004). Okullarda iklimin ne yönde ve şeklen nasıl oluşacağı, kurumun değer ve amaçlarının belirginliğine göre açık ve şeffaf olmasına bağlıdır (Saphier ve King, 1985). Bu ifadelerdeki ilkelerin incelenmesi ve değerlendirilmesiyle gezilen bir okulun, iklimi ve ortamı hakkında görüş geliştirmek mümkündür (Piet, 2005).

Okulun hedeflerine varabilmesi için paydaşlarla işbirliği içinde çalışma, okulun idaresi ve yönetimi içinde okul yönetimine büyük görev ve sorumluluk düşmektedir (Bursalıoğlu, 1982). Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin; okul paydaşlarına belirgin hedefler koyan, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine destek olan, güven ortamını sağlayan, otoriter davranış sergilemeyen, öğretmenlerle yetki ve sorumluluklarını paylaşan bir uygulama stili olan karakterler olması gerekmektedir (Barth, 2001). Okulu amaçlarına ve hedeflerine ulaştıracak planların yapılmasında, planların uygulanmasında öğretmen ve diğer paydaşların koordine edilmesi, etkili iletişim süreçlerinin yönetilmesinde okul yöneticilerinin önemi yüksektir (Büte, vd., 2010). Bu açıdan kaliteli eğitimin boyutlarını oluşturan, okullarda eğitim-öğretim ortamının etkili ve kaliteli olması yönünden önemli olduğu söylenebilir (Baştepe, 2009). Etkin ve verimli okullarda iyi müfredatla birlikte, iyi ve kaliteli okul ortamından söz etmek mümkündür. Okullarda ortam ve iklimin tüm paydaşlar üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde okullardaki ortamın, okulun tüm personel ve öğrencilerin ihtiyacını karşılayabilecek seviyede planlanması büyük önem taşımaktadır (Syomwene, 2018). Yöneticilerin randımanlı çalışması, isabetli karar sayısı ve düzeyi, strateji belirleme ve yapılan planları hayata geçirme becerisi, çalışanların koordinesindeki üstünlüğü, insani yönü ve sosyal bağ seviyesi, denetleme erki ve kişisel gelişim düzeyidir (Türkmen, 1996). Bütün bunlarla birlikte yöneticilerin etkin kararlar alma ve yönetme sürecinde kaygı faktörü olumsuz etki oluşturabilmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Kaygı faktörü, insanların birincil duygularından bilinen korkunun geniş kapsamlı ve kaynağının net bir

şekilde belirgin olmadığı türüdür (Dağ, 1999). Bu nedenle okul yöneticilerin yetki kullanma kaygısı ile okul iklimi okulun işleyişi bakımından önem kazanmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma modelinde araştırma sorusuna, veri toplama araçlarıyla gerekli düzeyde cevaplar alınabildiği, ankete katılan eğitimcilerin sorulara içten ve dürüst cevaplar verdiği, araştırmada örneklemin evreni temsil edebilecek büyüklükte ve yeterlikte olduğu varsayımlarına dayanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul İli Anadolu yakasındaki okullarda 2023 – 2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde resmi ve özel okullardan (bütün türlerinden) ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinden görev yapan yönetici ve öğretmenleri kapsamaktadır.

1.6.Tanımlar

Kaygı: Tehdit oluşturan durumların öğrenilip bu gibi durumlarla tekrar karşılaşıldığında ne gibi bir işaret verilmesi gerektiğinin öğrenilmesidir (Schlenker, 1994). Kaygı nesnesiz olması nedeniyle korkudan farklıdır, korkunun insan ya da bir olay olsun nesnesi belli iken kaygının nesnesi belirsizdir (Budak, 2000, s. 437).

Okul İklimi: “Üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özelliklerin toplamıdır” (Çelik, 2002, s. 43).

Okul Yöneticisi: İstanbul’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Yetki: Yöneticilerin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşılması adına, başka kişilerden gereğinin yapılmasını talep etme hakkı olarak tanımlanır (Ertürk, 2012).

2. GENEL (KURAMSAL) BİLGİLER

2.1. Okul İklimi Tanımı

Eğitim alanında en yaygın örgütlere bakıldığında okullar başta gelmektedir. Okullardaki sürece, tüm paydaşların davranışları, amaçlar, yapı ve işleyiş şekli etki etmektedir. Oluşan etkiler, okul içerisindeki paydaşların algı biçimleri ve duyguları şeklinde fark edilmektedir (Aydın, 2014, s. 139). Okullar kurumsal olarak diğer örgüt yapılarından birçok farklı açı ve karakterine has özellikler göstermektedir. Okulda sosyal ilişkilerin ve iletişimin daha yoğun olması, farklı örgütlere göre okulu bürokratik ve resmi yönü güçlü olmayan bir çalışma şekline yöneltmektedir. Bütün sürecinde insanın olması okulları diğer örgütlere göre farklı bir statüye getirmektedir. Diğer taraftan okullarda farklı örgütlere göre süreçlerin analiz edilmesi sonuç olarak verimin değerlendirilmesi zor olmakta ve amaçlanan kazanımlara ulaşmak da oldukça uzun sürmektedir (Bursalıoğlu, 1982, s. 31). Okulların kuruluş felsefeleri, önceden belli olan amaç ve hedefleri hayata geçirmektir (Özdemir, 2018, s. 168). Diğer örgütlere göre okulu farklı kılan yönlerden biri de okul ikliminin; okuldaki paydaşlara, yönetim şekline ve işleyişine etki etmesidir (Baykal, 2007). Okul iklimi, okul içinde bulunan bütün paydaşlara dokunan okulların içyapısıyla alakalı algılama biçimidir. Genel bir tanımlamayla okul içindeki bütün paydaşların, okula karşı hissettikleri duygular ve düşünceler olarak açıklanabilir (Şişman, 2020a, s. 190).

Okullardaki tüm paydaşlar ikliminin oluşmasından önemli bir role sahiptir. “Birey için kişilik neyse, iklim de okul için odur” (Hoy ve Miskel, 2020). Norton’a (1984) göre, okul iklimi, okulu oluşturan tüm paydaşların kolektif kişiliğidir. Okul iklimi, kişilerin duygularına ve tavırlarına etki edebildiği için araştırılması ve incelenmesi bakımından mühim bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul ikliminin incelenmesine yönelik yapılan çalışma ve araştırmalarda, personelin ve öğrencilerin genel olarak duygusal boyutlarıyla çalışılmış olmasına karşın, zaman içerisinde okul iklimi kavramının içeriği oldukça fazlalaşmıştır (Yüner, 2018). Okul iklimi kavramı okulun birçok boyutunu kapsayacak şekilde geniş kapsamlı bir kavram haline gelmiştir. Geniş kapsamlı olması sebebiyle okul ikliminin paydaşları ve iklime etki eden faktörlerle ilgili, farklı kişiler tarafından değişik tanımlamalar yapılmıştır. Cohen’e (2006) göre, okul iklimi dört

ögeden oluşmaktadır. Bunlar: Çevre, güvenlik, ilişkiler, eğitim ve öğretim olarak belirtilmektedir.

Eğitim alanında yaşanan yenilenme çalışmaları okul iklimini önemli hâle getirmektedir. Öğrenci başarısındaki artışla ilişkili önemli bir unsur olan okul iklimi, öğrencilerin temel becerilerine yönelik de vurgu yapmaktadır. Bu açıdan etkili ve verimli okulların önemli bir parçası olarak okul iklimi kabul görmektedir (Hoy, vd., 1990). Okulda, ilişkiler açısından bakıldığında başarı ve okul ikliminin doğrusal bir ilişkide olduğu göze çarpmaktadır. Okul iklimi ile okuldaki başarı arasında doğrusal bir ilişki görülmektedir. Eğitim kalitesi ve hedef kazanımlara ulaşma oranı yüksek olan okullarda olumlu okul iklimi olduğu görülmektedir (Topçu, 2019).

Öğretmen ve öğrencilerin okula olan bağlılık oranlarının yüksek olması sağlıklı okul ikliminin bulunduğunu göstermektedir (İhtiyaroğlu, 2014). Öğretmenler öğrencilerine başarı yönünden güvenmekte ve inanmaktadırlar. Bu beklenti ve güven ortamı öğrencilerin başarılarına yansımaktadır. Öğrenciler kendilerinden beklenenleri boşa çıkarmamak için ellerinden gelen azim ve gayreti göstermektedirler. Öğretmenlerin kendi aralarındaki irtibat genel olarak samimi olup, iş birliği ve dayanışma içinde olmaktadır. Öğretmenlerin bu ortamı genel ortama da yansıtarak öğrenciler ve diğer personel arasında da sıcak ve samimi ilişkiler yaşanmaktadır. Etkileşimin iyi olduğu okul ortamında yöneticiler adil ve paylaşımcı tutum içinde tavır sergileyerek alınacak kararlarda personelin görüşlerini sormakta ve personeli alınan kararlara dahil etmektedir. Öğretmenler de bu ortamda okulla, sınıflarıyla ve dersleriyle ilgili kararlar alırken öğrencileriyle fikir alışverişi yaparak ortak kararlar alırlar. Katılımcı kararlar alınması neticesinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okula olan bağlılığı ve güdülenme seviyelerinde artış olmaktadır (Akoto ve Allida, 2017; Dağlı, 2020; Dilbaz, 2017). Günlük olarak aktif yaşam sürelerine bakıldığında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin aktif yaşamlarının çoğunu okullarda geçirdiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman okul ikliminin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yaşantılarından büyük oranda etkilendiği söylenebilir.

Tüm personelin ve öğrencilerin arasında etkili iletişim ve uyum olduğu görülen okullarda olumlu okul iklimi vardır. Okulların kendi hiyerarşisi içinde belirlenmiş kuralları mevcut olup, belirlenen kurallara uymayanlara da yaptırımları olmaktadır. Bu

yaptırımlar genel anlamıyla kabul gören düzeyde olup, düzenlenen etkinliklere ve alınan kararlara öğrencilerin katılımlarını amaçlamaktadır (Sarı, 2019). İkliminin olumlu olduğu okul ortamında, personel ilişkilerinde arkadaşlık, yardımlaşma, işbirliği ve sadakat bulunmaktadır. Bu bakımdan okul yöneticilerine işlerin sağlıklı yürümesi adına büyük sorumluluk düşmektedir (Şişman, 2020a, s. 220).

Okul yöneticileri, olumlu okul ikliminin yapılanmasında ve devam ettirilmesinde en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Okul yönetiminde görev alanların lider olarak davranışları yol göstermesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmacılar bu konu üzerine birçok çalışma yapmışlardır (Allen, vd., 2015; Tajasom ve Ahmad, 2011; Varlı, 2015). Okulun yönetiminde okul müdürlerinin lider olarak tarzlarının yanı sıra bazı eğitim-öğretim, teknik beceri ve iletişim gibi konularda bilgili ve donanımlı olması önem arz etmektedir (Şişman, 2020a, s. 215). Olumlu bir iklim oluşmasını sağlayan okul yönetim lideri, tüm paydaşların motive olmasını ve okula olan bağlılıklarını yükselterek başarıya yön verebilir (Şişman, 2020b, s. 157). Okul yönetimi okulun hedeflerini hayata geçirirken kurumun ihtiyaç duyduğu insan kaynağı, ayni, nakdi vb. konularda gerekli tedbirleri alarak, okulun tüm paydaşlarını yönetime katmalıdır (Şişman, 2020a, s. 217).

Okul yönetiminin birincil görevi okulun ihtiyaç duyduğu personel, ayni ve nakdi kaynakları bulmak ve yönetmektir (Taymaz, 2019, s. 65). Okul ve çevre karşılıklı etkileşim içindedir. Okullarda yönetici olarak görev alanların, okulu kurumsal çıkarları ve kamu yararını göz önünde bulundurarak kendi özel gayeleri için işlem yapmaya çalışan grup ve şahıslara titizlikle yaklaşmalı, kurum ve kamu yararı olmayan talepleri onaylamamalıdır (Topçu, 2019, s. 25). Olumlu sınıf ikliminin oluşması, olumlu okul iklimine sahip olmada da önemlidir. Sınıflar da okullar gibi kendilerine has bir yapıdadır. Sınıf iklimiyle okul iklimi benzer özelliklere sahip olup, sınıf iklimi okul ikliminin küçük bir kopyası gibi görülmektedir. Sınıf ortamında oluşan pozitif yönlü iklimin, okul içinde bulunan genel iklime de yansımaları olmaktadır. Bu gibi nedenlerden sınıf ortamında öğretmenlerin davranışlarıyla olumlu okul iklimini destekleyecek biçimde tavırlar sergilemesi oldukça önem arz etmektedir (Yüner, 2018, s. 90). Okuldaki bütün hayatı okulda bulunan iklim öyle bir sarmaktadır ki sınıf kapılarının ardında oluşan iklimden etkilenmemesi neredeyse imkânsızdır (Aydın, 2014, s. 143). Spicer'in (2016), araştırmasında öğretmenler üzerinde okuldaki yönetici etkisinin öğrenciler üzerindeki öğretmen etkisiyle aynı yönde olduğunu

gözlemlenmiştir. Bu nedenle pozitif yönlü okul ikliminin oluşmasında liderlik pozisyonunda bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlere ciddi görev ve sorumluluklar düşmektedir.

2.2. Okul İkliminin Unsurları

Okul iklimi öğelerinin liste halinde bir özeti bulunmamakla birlikte, literatürde yapılan çalışmalarda okul iklimi unsurlarından ele alınan bölümler şu şekilde karşımıza çıkmaktadır; güvenlik, kişilerarası ilişkiler, öğretim ve öğrenme ve çevre olmak üzere dört temel unsurdur (Terzi, 2018, s. 45). Eğitim alanında çalışmalar yapan araştırmacılar okul iklimi ve unsurlarının tam manasıyla anlatmak istediklerini çözümlemek adına son otuz yıl emek verip çalışma yapmaktadırlar. Okul iklimi ve unsurlarını belirleyecek eksiksiz bir çalışma ve liste ortaya konulmamış olsa da araştırmacıların genel anlamda dört ana unsura odaklandığı görülmüştür. Bunlar; güvenlik unsuru, eğitim ve öğretim unsuru, ilişkiler unsuru ve çevre unsurudur (Cohen, vd., 2009, s. 183).

2.2.1. Güvenlik Unsuru

Okul güvenliği ile okul ikliminin niteliği arasında sıkı bir ilişkiden söz edilebilir (Çalık, vd., 2011). Bu unsur fiziksel ve sosyal-duygusal olarak iki başlık altında incelenebilir. Sosyal-duygusal güvenlik unsuru; ebeveyn eğitimi, disiplin, taciz ve saldırganlıkla ilgili kuralları, normları ve yaptırımları, bunlara ait sorunları çözme yöntemlerini ve okulun bu konuda alacağı tedbirlere ilişkin okula olan güven ve inançla ilgili konuları kapsamaktadır (Cohen, 2007; Çakalcı, 2019). Fiziksel güvenlik unsuru; alt yapısal ihtiyaçlar, bina ve bahçe gibi okulun ve çevresinin güvenliği, okul içinde açıkça belirlenmiş kurallar ve okulda çalışan herkesin her konuda kendini güvende hissetmesi gibi konuları kapsamaktadır (Çankaya, 2009; Schneider, vd., 2012). Güvenli bir okul iklimi, şiddet olaylarından arındırılmış, öğrencilere karşı beklentilerin netleştirildiği ve dürüstlük gibi değerlerin ön plana çıkarıldığı bir okul oluşturulması sayesinde gerçekleştirilebilir (Doğan, 2017; Mabie, 2003).

2.2.2. Eğitim ve Öğretim Unsuru

Eğitim ve öğretim dört alt başlıkta incelenebilir. Bunlar "Öğretim kalitesi", "Mesleki gelişim", "Duygusal, sosyal ve etik", ve "Liderlik" maddeleridir. Öğretim kalitesi; öğrencilerin başarısı için beklentiyi yükseltme, tüm öğrenme şekillerini kullanıp gerektiğinde yardım, ilgi çekici öğretim materyalleri, gerçek hayatta bağlantılı öğrenme, takdir ve ödüllerin kullanımı, katılım fırsatları, çeşitli öğretim yöntemleri, öğretim liderliği, değerli yaratıcılık içerir. Sosyal, duygusal ve etik; akademik çalışmanın yanında bu becerilere de değer vermeyi, bu alanlarda öğretmen ve öğrenci gelişimini teşvik etmeyi ve etik becerilerin açık ve bütüncül bir şekilde öğretilmesini içerir. Mesleki gelişim; öğrenmeyi ve gelişimi desteklemek için normlar ve ölçme araçları, mesleki olarak sistematik ve sürekli gelişim, veriye dayalı öğrenme karar verme süreçleri, okul sistemlerinin filme alınması, öğretmenlerin bu araştırma çabalarına ve yardımlarına yönelik algıları içerir. Liderlik; etkili, güçlü ve açık bir öngörü, yönetsel erişilebilirlik ve desteği içerir (Cohen, vd., 2009; Çakalcı, 2019). Etkili bir eğitim-öğretim sürecinde öğrenci öğrenmesini geliştiren, akademik başarıyı artıran ve olumlu davranış sıklığını artıran öğretim etkinlikleri uygulanabilir. Eğitim başarısının temelinde, eğitim ve öğretim süreçleri ile çevresel boyutların güçlü etkileri vardır (Baştepe, 2009).

2.2.3. İlişkiler Unsuru

Farklılıklara duyulan saygı, okul paydaşlarıyla ve çevresiyle işbirliği ile moral motivasyon konu başlıklarını kapsamaktadır (Cohen, vd., 2009). Okul paydaşları ve çevresiyle işbirliği; bireylerin karşılıklı yardımlaşmaları ve sürekli iletişim hâlinde bulunmaları, okul ve toplumun işbirliği içinde hareket etmesi, okuldaki olayların çözümünde ailelerin de istişaresi ve alınan kararlara katılımı gibi konularla ilgilidir. Moral ve motivasyon ise öğrencilerin öğrenmeye hevesli ve diğer çalışanların görevlerini yerine getirmede istekli olması süreci ile ilgilidir (Cohen, 2007; Çakalcı, 2019). Lam vd. göre, okullarda olumlu bir iklim olmadığı takdirde, öğretmenler ve öğrenciler arasında gerçekçi ve samimi ilişkilerin oluşmayacağını savunmaktadır (aktaran Doğan, 2017). Bundan dolayı okul paydaşlarının ilişkilerinin gelişimi sürecinde, yönetici ile öğretmenlerin davranış ve tutumları önem arz etmektedir.

2.2.4. Çevre Unsuru

Okulun temizliği ve düzenli olması, yeterli alan, materyal, müfredat, estetik kalite ve zamanı içerir (Cohen, vd., 2009). Bir örgüt olarak okula yön veren değerlerin, okuldaki öğretmenlerin ve diğer paydaşların tutum ve davranışlarını etkilemesi beklenir. Bu örgütsel değerleri okul yöneticileri öğretmenlere ve diğer paydaşlara aktarmalı ve bunun okuldaki ortama yansımalarına bakmalıdır (Çelik, 2000). Ayrıca okul ikliminde okul yöneticileri önemli bir rol oynarken, öğretmenlerin, öğrencilerin, diğer okul personelinin, velilerin ve çevrenin rolleri de önemlidir (Taymaz, 2007). Bireylere kaliteli eğitim verebilmek için okulların sağlıklı bir iklime sahip olması gerekmektedir. Öğrenmeyi ve öğretmeyi heveslendirecek bir eğitim ortamının oluşturulması okulların etkili olmasını sağlayacaktır (Şişman, 2011). Okul ikliminin, okulların daha verimli hale gelmesinde etkili bir araç olduğu söylenebilir (Hoy, vd., 1991). Buradan hareketle olumlu bir iklime sahip okulların daha başarılı, etkili ve yüksek verimli olacağı şeklinde değerlendirilebilir.

2.3. Okul İklimi Çeşitleri ve Özellikleri

Okul iklimi araştırmalarında çok sayıda değişken, teori, model çalışılmış, vurgulanan iklim çeşitleri incelendiğinde, iklim konusunda ortak unsurlar ile beraber farklılıklar da göz önüne çıkmaktadır. Bu nedenle literatürde yapılan çalışmalarda okul ortamlarına yönelik farklı iklim çeşitlerine denk gelmek mümkündür (Anderson, 1982, s. 368). Hoy vd. (1991, s. 33), okullardaki örgütsel iklimin tespitine yönelik yaptıkları çalışmalar neticesinde dört çeşit iklim tipini tanımlamışlardır. Bu iklim tipleri açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim olarak ifade edilmiştir.

2.3.1. Açık İklim

Açık okul ikliminin ayırt edici özellikleri, öğretmenler ve müdür arasındaki iş birliği, saygı ile açıklıktır. Öğretmenleri dinleyip fikirlerine saygı gösteren okul müdürü, samimi olup öğretmenleri sıklıkla över ve öğretmenlerin yeterliliğine güvenip onlara saygı duyar. Müdür, öğretmenlerine sınıflarında istedikleri gibi çalışma özgürlüğü verir,

onların sınıf çalışmalarını sıkı bir denetim altına almaz. Bürokratik olmaz, yerine kolaylık sağlar. Yönetim, öğretmenler arasında açıklığı ve profesyonel bir şekilde gösterilen davranışı destekler. Öğretmenler birbirlerini tanırlar ve yakın arkadaşlıklar, öğretim sürecinde ve işlerinde birlikte hareket ederler ve işlerine bağlı kalırlar. Kısaca hem öğretmen davranışları hem de müdür davranışları açık ve samimi bir şekilde cereyan eder (Hoy vd., 1991, ss. 136-137). Açık iklimde çalışanların morali yüksek olur. Yöneticiler ve altları uyum içerisinde işlerini yaparlar. Yöneticiler daima eleştiriye hoşgörü ile bakarlar ve katı kuralları bırakmazlar. Verilen tüm görevler büyük bir zevkle yerine getirilir (Şenel, 2015, s. 14).

Taymaz (2011), okullarda açık iklimin hüküm sürdüğü süreçlerde, personel ve öğrencilerin okulun hedef ve politikalarını benimseyerek içselleştirdiği, okulda yönetici pozisyonunda bulunanların yönetimde etkin bir rol sergilediklerini, paydaşların iş birliği içinde ve samimi davrandıklarını, maneviyat ve doyum oranının yüksek seviyede olduğunu dile getirmektedir. Dinçer'e (2013) göre, açık iklim örgütü üyeleri bulundukları okulda birlik duygusuna sahiptirler. Çalışanlar arasında bir iş doyumunu mevcuttur. Görevli bulunduğu okulda olmaktan onur duyan açık iklim örgütü üyeleri, birlik duygusuna sahiptirler. Bu iklim tipinde öğretmenlerin sürtüşmesi, birbirleri hakkında şikâyetle bulunması diye bir şey gözlenmemiştir. Öğretmenlerde yüksek miktarda bir iş doyumunu mevcuttur. Öğretmenler yaptıkları işlerden haz alıp doyumlu yaşarlar (Aydın, 2000).

2.3.2. Bağımlı İklim

Bağımlı iklim, bir yandan müdürün liderlik etme yönündeki etkin olmayan girişimleriyle, diğer yandan öğretmenlerin profesyonel performans gösterdikleri bir ortam olarak tanımlanabilir. Müdür katı ve otoriterdir ne öğretmenlerin kişisel isteklerine ne de diğer çalışanların profesyonel uzmanlıklarına saygı duyar. Bunun yanında müdür öğretmenlere gereksiz işler verir. Öte yandan öğretmenler yapıcı davranışlar sergileyerek müdürün kendilerini kontrol ve yönetmeye dönük başarısız girişimlerini görmezden gelir. Birbirlerine saygı duyup destek olan öğretmenler, okullarıyla gurur duyarlar ve çalışmalarının tadını çıkarırlar. Yalnızca birbirlerinin profesyonel yeterliliğine saygı duymakla kalmazlar, birbirlerini arkadaş olarak severler.

Öğretmenler, öğretme ve öğrenme konusunda bir araya geldiklerinde iş birliği içerisinde çalışırlar. Kısacası, müdürün zayıf liderliğine karşın, öğretmenler birbirlerine sıkıca bağlıdırlar, yardımlaşma, üretkenlik ve uyum içerisinde hareket ederler (Hoy vd., 1991, s. 137).

2.3.3. Serbest İklim

Serbest iklim, bağımlı iklimle tam bir tezatlık gösterir. Müdürün liderlik davranışı güçlü, destekleyici ve endişelidir. Müdür, öğretmenlerinin görüşlerini dinler ve onlara açıktır. Öğretmenlere mesleki bilgileri temelinde hareket etme özgürlüğü verir, onları uzmanlık alanlarını uygulamaları konusunda rahat bırakır. Öğretmenleri gereksiz kâğıt işi ve işlemlerden uzak tutar. Buna rağmen öğretmenler bu girişimlere olumsuz yaklaşp sorumluluk almaktan kaçınırlar. En iyi ihtimalle müdür, bu girişimlerini göz ardı eder. En kötüsü ise öğretmenlerin, bazen müdürün girişimlerini etkisiz hale getirmek ve liderlik girişimlerini sabote etmek için aktif çalışma yapmalarıdır. Öğretmenler sadece müdürü sevmemekte, meslektaşlarına karşı da saygı duymamaktadırlar. Her ne kadar müdür destekleyici, esnek olup, aşırı kontrolcü olmasa da öğretmenler çatışmacı, hoşgörüsüz ve çekimserdirler (Hoy vd., 1991, s. 137). Serbest öğretmen davranışları sonucu okul iklimi olumsuz etkilenmektedir. Okuldaki öğretmenlerin birbirlerinin fikirlerine karşı çıkması, bir toplantı veya etkinlikte uyumu bozacak davranışların sergilenmesi, farklı düşünen eğitimcilere grup baskısının kurulması serbest öğretmen davranışı gösterenlerin tipik davranışlarıdır (Şenel ve Buluç, 2016, s. 9).

2.3.4. Kapalı İklim

Kapalı iklimin olduğu okullarda, öğretmenlerin yaptığı çalışmalar ve diğer ihtiyaçlarına yönelik okul yöneticileri duyarsız kalabilmektedirler. Bu durumdan kaynaklı öğretmenlerin iş doyumunu yaşamaması ve sosyal taleplerinin karşılanmaması mutsuzluk yaratacak olup, işe karşı isteksizlik ile birlikte başarı hissini oluşturmamasını neden olacaktır. Yönetici pozisyonu gereği emredici durumunda olup öğretmenlerin motivasyonu için çaba içinde olmaz, moral ve motivasyon, yakınlık, işe dönük olma ve

sağ duyulu olma boyutları düzeyi düşüktür. İçten ve sıcak münasebet söz konusu bile değilken paydaşlara karşı davranışlar da anlayışlı olmamaktadır (Gündüz, 2008, s. 16).

Açık iklimin antitezi durumunda olan kapalı iklimde, müdür her ne kadar sıradan ve önemsiz işlerin stresini yaşasa da hem kendisi hem de öğretmenler için her şey rutin bir şekilde ilerlemektedir. Öğretmenler verilen görevlerde sırf dikkat çekmek için ufak sorumlulukları yerine getirmektedirler. Müdürün liderliği, kontrol etmek ve katı bir tutum göstermek üzerine kurulu olup davranışları son derece anlayışsız olarak görülür. Yapılan bu girişimler sadece hayal kırıklığı ve ilgisizliğe değil, aynı zamanda öğretmenlerin idareye olduğu kadar meslektaşlarına karşı da hoşgörüsüz ve saygısız davranmalarına neden olmuş olur. Özetle, kapalı iklimlerin müdürleri destekleyici ve esnek olmayan, engelleyici ve sıkı kontrol edici kişilerdir (Hoy vd., 1991, ss. 137-138).

2.4. Okul İklimi Boyutları

Okul iklimi boyutları Canlı vd. (2018) tarafından demokratiklik ve okula adanma boyutu, liderlik ve etkileşim boyutu, başarı etkenleri boyutu, samimiyet ve çatışma boyutu olmak üzere beş ayrı başlıkta ele alınmıştır.

2.4.1. Demokratiklik ve Okula Adanma

Demokratik yönetim kavramı, yönetenlerle yönetilenlerin arasında dengeli bir ortamın sağlandığı, süreçlerin gelişime açık olmasıyla birlikte ve insanlığa yakışan bir yönetim şekli olarak görülmektedir. Diğer yönetim biçimlerine göre demokratik yönetim içerisinde daha iyi ve daha fazla çözüm olanağı bulunduran bir yönetim şeklidir. Özgür olmak, katılımcılık ve özerklik demokratik yönetimlerde birincil olarak öne çıkmaktadır (Aslan ve Erözyürek, 2021, s. 3714). Öğretmenlerin okul yaşamında mesleki davranışlarının desteklenmesinde demokratiklik ve okula adanma boyutunun önemli rolü vardır. Öğretmenlerin kabul etme, hırslı olma, meslektaşlarının profesyonel olmalarına saygı ile yaklaşma ve iş arkadaşlarına karşı destek oldukları okul iklimi, demokratiklik ve okula adanma boyutuyla gerçekleştirilebileceği öne sürülmektedir. Okul yönetimindekilerin okulda demokratiklik ve okula adanma boyutunu önemseyerek hareket etmeleri okul iklimi yönünün olumlu oluşmasında önemli bir etken olacaktır (Çiner ve Göksoy, 2022).

Okullarda demokratiklik ve okula adanma boyutunun yüksek olması, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin demokratik yapıda olduğunu, öğretmen ve öğrencilerin bireysel farklılıklara karşı saygılı bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Okulda görev yapan bütün paydaşların birbirlerine karşı anlayış içinde olduklarını, öğretmenlerin okullarına sahip çıktıklarını, okullarıyla alakalı konu ve durumlarda görev ve sorumluluk almayı gönüllü olarak istediklerini açıklamaktadır (Canlı vd., 2018, s. 1808). Demokratiklik ve okula adanma boyutuna destek verildiğinde, boyutun gerekliliği olarak okul ortamında olumlu ikliminin oluşmasına katkı sağladığı, olumlu ikliminin bulunduğu okullarda ise bu durumun devam etmesine destek olduğu söylenebilir.

2.4.2. Liderlik ve Etkileşim

Yöneticilik bakımından etkili liderleri olan okulların, gayelerine ulaşmalarında bu durum kritik bir öneme sahiptir. Liderlik yönleri kuvvetli olan okul yöneticileri kendilerini takip eden öğretmen, öğrenci ve personelin üstünde olumlu etkiler bırakmaktadır. Öğretmen performanslarının yükselmesinde etkili liderlik önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri çok önemlidir. Gelecekte model olmaları ve yol gösterici olmaları açısından tüm paydaşların yapacakları davranışlara kaynaklık edeceklerdir (Akçekoce ve Bilgin, 2016, s. 5). Okulların yapması gereken ana görevlerden olan verimli ve etkili eğitim-öğretim çalışmalarının uygulanması adına ilk olarak okuldaki ortamının olumlu ve öğrenme ikliminin ortaya konması gerekir. Bu başarıyı elde edebileceklerin başında da okul yöneticileri gelmektedir.

Yetki, güç ve pozisyona sahip okul yöneticileri yetenekli bir lider olduklarında okul iklimine; şeffaf iletişim kanallarını, güven hissini, birlikteliği ve verimli geri dönüş sistemlerini çoğaltabilmektedirler. Bundan farklı olarak yöneticiler olumsuz liderlik davranışları sergilerlerse yanlış kararlar verebilmekte ve sonucunda ise okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedirler. Bu açıdan lider olarak okulda yönetici pozisyonunda olanların sergiledikleri tavır ve davranışların okul iklimine hem pozitif yönde hem de negatif yönde etki edebileceği unutulmamalıdır (Tepe ve Yılmaz, 2020, s. 3362). Liderlik rolünün ve etkileşimin yüksek olması, öğretmenlerin taleplerini kolay bir şekilde okul yöneticilerine iletebilmektedirler. Okulla ilgili kararlarda okul idaresinin,

meslektaşlarının da görüşlerini önemsediklerini, okul idarecilerinin öğretmenlerden beklentilerini net bir şekilde açıklayabildiklerini, ihtiyaçları olan kaynakları öğretmenlere temin ettiklerini, öğretmenlere, yönetim bakımından eşit mesafede ve adil davrandıklarını ve yaşanan problemlerin okul ortamında net bir şekilde tartışılabilirdiğini ifade etmektedir (Canlı vd., 2018).

2.4.3. Başarı Etkenleri

Okulda öğrencilerin başarı odaklı olması ve etkili öğrenme koşullarının oluşmasında, okul ikliminin önemi yüksektir. Olumlu okul ikliminde görev yapan öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarında öğrencilerini başarı odaklı organize edebildikleri ve yön verebildikleri takdirde, öğrencilerin performanslarını yansıtmak için daha çok mesuliyet almakta, ortaya çıkan sorunlar karşısında yılmamakta ve başarıyı yükseltmek için istekli oldukları görülmektedir. Okul ikliminin, öğrenci yönünden akademik başarımlarını, okul uyumlarını, sınıf içerisinde etkinliklere katılımlarını, öğretmen desteğini, kuralların netliğini, akran bağlılığını, okul ve sınıf kültürünü, öğrencilerin kararlara katılımlarını, öğretmen ve öğrencilerin akademik başarı sağlamada pozitif yönde katkılarının olduğu belirtilmektedir (Çalık ve Kurt, 2010, s. 170). Başarı etkenleri boyutunun yüksek seviyede olması, okul ortamında başarılı bir öğrenci kitlesinin olması için gayret içinde olduğu, görevli idari ve öğretmen kadrosunun yüksek performansta olduğunu, kurumda görevli olanların sahip oldukları sorumlulukları yerine getirdikleri ve zümre öğretmenlerinin öğrencilerine destek olduklarını belirtmektedir (Canlı vd., 2018, s. 1808).

2.4.4. Samimiyet

Okullardaki görevli öğretmenlerin arkadaşlık bağına dayalı ilişkilerinden kaynaklı hazları ve ihtiyaçlarıyla ilgili doyuma ulaşmaları samimiyeti getirmektedir (Göcen ve Kaya, 2014, s. 75). Okul ikliminde öğretmenlerin birbirleriyle yakın olmaları öğretmenlerin aralarındaki ilişkilerin içten olması bağlıdır. Bu açıdan hareketle öğretmenlerin çalışma ortamında yakın olmaları ve meslektaşlarıyla güzel sohbet içerisinde bulunmaları öğretmen-öğrenci arasındaki davranışları da şekillendirmektedir. Öğretmenlerin görevli oldukları kurumlarda kabul görmeleri ve mutlu bir ortamda

alışmaları ğrencilerine karşı daha hoş grl davranış sergileme konusunda yol gösterici olabilmektedir (Bayram ve Aypay, 2012, s. 60). Okullarda samimiyet boyutu seviyesinin yüksek olması, kurumda görev yapan tüm bireylerin kendi ilerinde zaman geçirme konusunda mutlu olduklarını, kurumsal arkadaşlıklarını okul dışında da devam ettirdiklerini ve birbirleriyle anlayış içinde olduklarını belirtmektedir (Canlı vd., 2018, s. 1808).

2.4.5. Çatışma

Örgütlerin temeli bireylerden oluşmaktadır ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi adına bireylerin iletişim halinde olmaları ve iletişimden kopmamaları gerekmektedir. Bu süreçlerde örgüt içindeki insanlar birbirleriyle bazı nedenlerden çatışma yaşayabilmektedirler. İnsanın bulunduğu her ortamda çatışma olabileceğinden örgütlerin içinde de çatışmaların yaşanabileceği doğal karşılanmaktadır. Örgüt içinde bulunan kişilerin istekleri, mevkileri, görüşleri ve amaçları birbirinden farklılık gösterebilmekte ve yaşanan bu durum çatışmalara yol açabilmektedir. Örgütte yönetici pozisyonunda olanların yaşanan çatışma durumlarını azaltmaları ve örgütün amaçlarına yönelik yönetim sergilemeleri gerekmektedir (Gürcüoğlu ve Uyar, 2020, s. 230).

Okul yönetici görevinde olanların ana görevleri arasında madde ve insan kaynaklarının entegre ederek, görevli oldukları okulu yönetimsel ve eğitsel açıdan amaçlarına ulaştırmak yer almaktadır. Okul yöneticileri, okulun hedeflerini gerçekleştirme konusunda oluşan çatışmaları, okulun hedefleri doğrultusunda yönetmeleri gerekmektedir. atışmaları çözmede ve ynetebilmede okul yöneticilerinin başarılı olması, okulda görevli öğretmenlerde de etkili olmakta ve eğitim-ğretim kalitesinin yükselmesine yardımcı olabilmektedir (Nural vd., 2012, s. 199). Çatışma durumlarının doğru yön verildiği okullarda, okul ortamında gerginliklere dayalı bir atmosferin olmadığı, disiplin sorunlarının çok fazla yaşanmadığı görülmektedir. Yine atışma durumlarının doğru yönetildiği okulda görevli olanlar arasında sosyal gruplaşmaların olmadığı ve iletişim problemlerinin yaşanmadığı görülmektedir (Canlı vd., 2018, s. 1808).

2.5. Okul İklimi ve Yönetici

Okul iklimine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Okulun bulunduğu çevre, okulun amaçları, okuldaki paydaşların sosyoekonomik durumu, personelin kişilik yapıları ve okulun yöneticileri gibi faktörler sayılabilir. Okul iklimine etki eden unsurların başında ise okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim, okul kaynaklarının bulunabilmesi, okul ile çevre ilişkileri ve adaletli davranma gibi özellikler gelmektedir (Topçu, 2019). Daha önce öğretmen görüşlerine göre yürütülen bir araştırmada okul müdürlerinin olumlu bir okul iklimi oluşturmalarının okul başarısını ve olumlu iletişim açısından gerekli olduğu vurgulanmıştır (Babaoğlu vd., 2017). Öğretmenleri mesleki yaşamların huzurlu ya da huzursuz hissetmesinin nedenlerinden biri de okul yöneticisi ile olan ilişkisidir (Bursalıoğlu, 1982, s. 68). Bu durumun örneği olarak Braddock' un (2015), ilköğretim kademesinde görevli öğretmenlerin katılımıyla yaptığı bir araştırmada okul yöneticilerinin davranış stilleri okuldaki diğer personellerin davranışlarını etkilediği kanaatine varılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğrenci başarısı üzerine etkisi dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Cross'a göre bir hastanede yöneticinin doğrudan hastalara etkisinin olmaması gibi okulda yöneticinin de öğrencilere etki etmesi öğretmenlere verdiği değer ve sağladığı olumlu okul iklimi ile mümkündür (aktaran Balcı, 2014, s. 132). Sağlıklı bir okul ortamının ve ikliminin oluşturulabilmesi için okul yöneticilerine bazı roller düşmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır: öğretmen, personel ve öğrencilerle sağlıklı iletişimde bulunup, o kişileri alınan kararlara katmak, yetki ve sorumlulukları paylaşmak, izlemek ve denetlemek, çalışanların motivasyonunu sağlamak, onlara rehberlik etmek ve ihtiyaç duyulan kaynakları zamanında temin etmek (Taymaz, 2019, s. 76). Okul yöneticilerinin ana görevlerinden biri de okulda olumlu iklim ve ekip ruhunu oluşturmaktır (Şişman, 2020b, s. 157).

Her okulun kendine özgü bir zihniyeti vardır. Bu zihniyet kaçınılmaz olarak okulun genel hedeflerine, kurumsal yapısına, insan kaynakları yönetimine, sosyal ilişkilerine, maliyesine ve eğitim faaliyetlerine de yansımaktadır (Aydın, 2014, s. 29). Öğretmenlerden kendilerinin ve okulun hedefleri hakkında düşünceleri beklenir. Lewis'a (1996'dan aktaran Aydın, 2014, s. 125) göre bir okul müdürünün, öğretmenden sadece okulun amaçları doğrultusunda hareket etmesini beklemek pratik bir yol

olmayacaktır. Bu nedenle okul müdürü, okulun genel hedefleriyle öğretmenlerin bireysel hedeflerini birleştiren bir yaklaşım benimsemelidir (Aydın, 2014, s. 125). Hughes'a göre, örgütsel hedefler temel hedef ile karşılaştırıldığında, temel hedefin bireysel hedefleri içermesi ve genel hedefle uyumlu olması gerekmektedir (aktaran Aydın, 2014). Bireyleri motive etmek için yöneticilerin, kuruluşun hedeflerinin, bireylerin hedefleri ve kuruluşun hedefleriyle uyumlu olmasını sağlayabilmesi gerekir. Okul iklimi herkes için aynı olamaz.

Bassou'nun (1987) Hindistan'da yaptığı araştırmada öğretmenler okulları kapalı yerler olarak görürken, okul müdürleri de okulları açık yerler olarak görmüştür. Bu, bazı durumlarda okul liderlerinin ve öğretmenlerin olayı farklı şekillerde öğrettiklerini ve farklı bakış açılarına sahip olduklarını gösterebilir. Duff (2013) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, ankete katılan dört ilkokuldan üçünde müdürlerin okul iklimi algılarının öğretmenlerinkinden daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürü ile öğretmen arasındaki iyi ya da kötü ilişki okul ruhu açısından önemlidir. Herhangi bir çatışma sorununun okul ortamı üzerinde olumsuz etkisi vardır. Johnson (1989), 373 öğretmen ile müdürleri arasındaki çatışmayı incelemiş ve öğretmenler ile müdürler arasındaki çatışmanın okul iklimi üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

2.6. Okul İklimi ve Öğretmen Davranışları

Öğretmenler okulda öğrencilerle yakından ilgilenir. Öğretmenler, okul yönetiminin başlattığı sağlıklı bir okul ikliminin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sınıfta başarılı öğrenmeye katkıda bulunan birçok faktör vardır. Bunlardan biri şüphesiz öğretmendir. Sınıfta öğrenmenin kalitesi, sınıfın planlanmasına, içeriğin düzenlenmesine, hedeflerin belirlenmesine, öğretme-öğrenme programının planlanıp yönetilmesine, sonuçların değerlendirilmesine, düzeltme önerilerinin ve geri bildirimlerin sağlanmasına bağlıdır (Şişman, 2002).

Bir öğretmeni diğerlerinden farklı kılan en önemli şey, insanların hayatına yön verebilme yeteneğidir. Çok az kuruluşun insanları dönüştürme ve dönüştürme misyonu vardır. Bu yapı okulları diğer kurumlardan ayırmaktadır. Öğretmenler liderlik davranışının bir gereği olarak planlanan süreçleri uygulamaktadır ancak bunun

öğrenciler üzerinde de doğrudan ya da dolaylı olarak farklı etkileri bulunmaktadır (Toprakçı, 2001). Okul öğretmeni birlikte çalıştıklarında deneyim, bilgi ve beceri kazanmaktadır (Celep, 2002). Öğretmenler genellikle liderin kişiliğinden ziyade yönetimini, teknik yeteneğini ve yetkinliğini yargırlar. Sonuçta aynı yöneticiye ilişkin farklı öğretmenlerin değerlendirmeleri farklı algı ve görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Türkmen, 1996).

Eğitim camiasının liderleri iyi yönetim becerilerine sahip olmalıdır. Böyle bir yüze sahip okulların öğretmen ve öğrenci üzerinde olumlu bir etkisi olacaktır. Okulun bir iş olarak doğasını anlamak ve analiz etmek çok kolaydır; Sınıftaki insan etkileşiminin doğasını ve kalitesini gösterir. Günümüzde okullar daha olumlu ve açık bir çevreye doğru ilerlemektedir (Topal, 2001). Aynı zamanda okul iklimi öğretmenlerin okuldaki rolünü de etkilemektedir. Öğretmenler ortamın düzenli ve samimi olduğunu, okul müdürü tarafından desteklendiklerini belirtmektedirler. İyi okullarda öğretmenler arasındaki koordinasyon iyidir. Başka bir çalışmada okul iklimi ile öğretmen memnuniyeti arasında yakın bir ilişki vardır (Beard, 2002). Okuldaki öğretmenler arasında iyi bir atmosfer okulun yönetilmesinde önemli bir faktördür. Kötü bir okul ikliminin öğrenciler, aileler, öğretmenler ve çevre için sonuçları olabilir. Eğitim örgütleri olarak tanımlanan okullar, eğitim örgütleri olarak kabul edilir. Sağlıklı okul yaşamı boyunca öğretmenler işlerinden memnun kalır ve programlarına katılırlar. Sonuç olarak öğrenciler motive olur ve daha iyi performans gösterirler. Öğretmenler arasında işbirliği ve katılım vardır.

Öğretmenlerin öğrencileri ve notları hakkında neler tahmin ettiği. Öğrenciler öğretmenlerin beklentilerini karşılamak ve başarılı olmak için çok çalışırlar. Okul idaresi ve öğretmenlerin ilişkileri sevgi, saygı ve güven duygusu içindedir (Dağlı, 2020). Okullarda eğitimciler iklimin iyileştirilmesine, okulun nasıl iyileştirilebileceğine karar verilmesine veya sonrasında harekete geçilmesine dahil olabilir. Örneğin olaydan önce gelip sorun çıkmadan çözüm bulabilirler ya da olaydan sonra gelip panik yapabilirler. İlk durumda okul ikliminin iyi olmasından kaynaklanabilir, ikinci durumda ise çözülebilecek tek sorun ortaya çıkan sorunlardır (Terzi, 2018).

2.7. Okul İklminde Müdürün Rolü ve Etkisi

Okul iklimine etki eden faktörler arasında yönetici pozisyonunda yer aldıkları için okul müdürlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra diğer kurumlarda olduğu üzere okul müdürleri de örgüt lideri şeklinde ifade edilmektedir. Müdürlerin kişilik özellikleri, okul içerisinde pozitif bir ortam oluşturma gayretleri, etkili iletişim becerileri, bilgi, tecrübe, demokrasi algısı, liderlik nitelikleri okulun çalışma koşulları ve verim düzeyini olumlu şekilde etkilemektedir. Okulda çalışma başarısı ve verimlilik için okullardaki iş görenlerin okul yöneticilerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Aydin, 2019).

Arslan'a (2019) göre, okul iklimi okul içerisindeki okul idarecileri, öğrenci, öğretmen ve velileri de etkilemekle beraber pozitif okul ikliminin en dikkat çeken unsurlarının öğrenciler ve öğretmenler olduğu ifade edilebilir. Bir okulda öğretmen ve öğrenci iletişiminin sağlıklı ve etkili bir şekilde gerçekleşmesi, güvenli bir ortamının oluşması ve sonuç olarak olumlu okul ikliminin sağlanmasına zemin oluşturacaktır. Toplumun hemen her kesiminin kendine has eğitim kurumu ihtiyaçları bulunmaktadır. Toplumun bu taleplerinin karşılanması çalışanların beklentilerinin karşılanmasıyla mümkündür (Bursalıoğlu, 2012). Bu nedenle okul müdürü, personelin ihtiyaçları ile toplumun ihtiyaçları arasında denge kurabilmelidir. İyi bir okul iklimi ancak bu şekilde yaratılabilir (Atakan, 2012). Eğitim yöneticisi olumlu bir iklim yaratmak için aşağıdaki görevleri yerine getirebilir (Taymaz, 2003):

- Okulun amaç ve hedeflerini belirlemek ve buna göre yöntemler geliştirmek,
- Plan yapmak ve planları uygulamak için gerekli kaynakları bulmak. ,
- Öğretmen ve öğrencilerle işbirliği kültürü oluşturmak,
- Etkili iletişimi sürdürmek, insanları etkilemek ve gruplar arası çatışmaları çözmek,
- Profesyonel yardım sağlamak, öğretmen ve öğrencilere rehberlik etmek,
- Sabırlı ve özenle güvene dayalı olmak,
- Personelin toplu kararların alınmasına katılması ve motivasyonun uygulanması,
- Davranış kurallarına uyma, liderlik etme,
- İş iyi takip etme, yanlış tamamlama.

Okul ikliminin olumlu olmasında okul müdürünün etkisi büyüktür. Bu bağlamda yöneticilerin okul ikliminin unsurları olan öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin desteğini almak zorundadır. Yöneticilerin tutum ve davranışları, akademik başarının sağlanmasıyla ilgili yolculukta motivasyonun arttırmaktadır. Buna göre okul müdürü okuldaki başarının artması için belirlenen hedefleri öğretmenlere, öğrencilere ve okulda çalışan diğer personellere açık ve net bir şekilde aktarabilirse ve uygulama noktasında öğretmenler, öğrenciler ve diğer personeller üstüne düşeni yaparsa olumlu okul atmosferini oluşturmada büyük kolaylık sağlamaktadır (Doğan, 2017).

Literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman okul yöneticilerinin sahip oldukları tutumlar ile sergiledikleri davranışların okul iklimi üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Bunun temel nedenlerinin başında okul yöneticilerinin aynı zamanda birer eğitim lideri olmalarının ve aldıkları kararların tüm paydaşları etkilemesinin yattığı düşünülebilir. Bunun yanında olumsuz yönetici davranışlarının okul iklimine zarar vereceği, olumlu yönetici davranışlarının ise etkili okul iklimi oluşturmaya katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.8. Yetki Kavramı

Yetki kavramı kurumsal güç, dış gücün tezahürü, diğer insanların davranışlarını etkileyebilecek kararlar alma gücü, liderlerin karar verme, çalışanlarından itaat talep etme ve iletişim kurma yetkisi olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Yönetişim, liderler ve astları arasındaki ilişkidir. Liderler, astlarının kararlarını kabul edeceği beklentisiyle planlama, organize etme ve kararlarını astlarına iletmekten sorumludur. Liderler kararları takip etmenin ve karar vermede etkili olmanın önemli olduğuna inanırlar. Otoriteyi kullanan liderler ne yapacağını ve bunu kimin uygulayacağını bilir. Yöneticinin son sözü söyleme hakkı vardır. Kontrollerinin olmadığı durumlarda gerekli gücü kullanabilirler. Liderlik, sorumlulukların yerine getirilmesini ve bireysel eylemlerin örgütün hedefleriyle tutarlı olmasını sağlar (Aydın, 2000).

Yetkinin üç temel işlevi vardır:

1. Sorumluluğu kendisine verir, yani sorumluluğu sorumluluğun verildiği kişiye yükler.

2. Karar verme becerilerini bulun ve bu becerileri mühendislik ilkelerini kullanarak edinir.

3. Örgüt entegrasyonunu kolaylaştırır ve entegrasyon aracıdır (Bursalıoğlu, 2002). Yetkilendirme, bir çalışanın işle ilgili kararlar alma ve uygulama ve sonuçları kontrol etme yeteneğidir. Özgüveni yeniden kazanma gücü. Genel yönetim aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Yönetim, karar verme sürecindeki beceriyle ilgilenir.
- Liderlik insan ilişkilerinin sonucudur.
- Liderlik, asli liderliğin onu kullanması ve astların da bunu kabul etmesiyle çalışmaya başlar.
- Liderlik sorumluluk ve eşitlik getirir.
- Yönetim başkalarına devredilebilir veya verilebilir (Taymaz, 2007).

2.9. Yetki Türleri

Örgütlerin karmaşık doğasını ortak amaç veya hedefler doğrultusunda yönetmek, örgütün farklı bölümlerinin önemini belirli hedeflerle tanımlamak ve liderliğin sınırlarını ve sorumluluklarını belirlemek, farklı liderlik türlerinin kullanılmasını gerektirir. Çünkü bu eserlerin kendi meşru araçlarına ihtiyaç duyması beklenir (Yozgat, 1994). Örgütlerde liderler kökenlerine, kişisel ve örgütsel yapılarına, resmi yapılarına veya aktarımlarına göre farklı kategorilerde tanımlanabilir (Eren, 1989, s. 304). Bu çalışmada Parlak'ın (2011) kökenlerine ve kurumsal ilişkilerine göre belirlenen başlıca iki gruptan oluşan sınıflandırması seçilmiştir.

2.9.1. Kaynaklarına Göre Yetki Türleri

İlk defa Max Weber' in değindiği kaynaklarına göre yetki türleri, üç bölüm olarak şekillenmiştir (Şimşek, 2002, ss. 186-187). Weber'e göre organizasyonlardaki yetki türleri geleneksel, karizmatik ve rasyonel yetkililerdir.

2.9.1.1. Geleneksel Yetki

Yaradılıştan kaynaklandığı düşünülen bu yetkinin kan bağı aracılığıyla ya da veliaht konumunda bulunan bireylere doğal olarak aktarıldığı düşünülmektedir. Aristokratik anlayışla yönetilen ülkelerdeki kral, kraliçe ya da kabile şekliyle yönetilen toplumlardaki reisler bu türden bir yetkiye sahiptirler. Bu türden bir yetkide astlar, yasal bir düzenleme ya da yönetsel bir ilke olmadığı halde mutlak itaat içerisindeyler. Geleneksel yetkiye sahip olan kişilerin söz konusu yetkilerini kullanım alanları, anane ve adetlerin geçerli olduğu yerlerle sınırlandırıldığı için bu yerlerin dışında bu türden bir yetkinin kullanılması mümkün olmamaktadır (Şakar, 2013, s. 74).

2.9.1.2. Karizmatik Yetki

Weber, karizma kavramını çözümlemeli bir ulam olarak karizmatik yetki/otorite çerçevesinde incelemiştir (Yukl, 1994, s. 317). Karizmatik yetki, lidere yönelik bir göndermedir. Karizmatik yetki teorisiyle ilgili çalışmaları geliştiren Robert House (Judge vd., 2006), bu türden yetkiye sahip bireylerin takipçileri üzerinde güçlü ve özel birtakım etkileri olduğunu belirtmektedir. Karizmatik yetki sahibi liderin takipçileri, lideri sorgulamaksızın benimseyerek ona samimiyetle itaat ederler; lidere karşı sevgi ve şefkat hisleri beslemeleri yanında örgütsel amaçların gerçekleşmesi için de yüksek verimlilik gösterme istekleri vardır (Kılınç, 1986). Kişisel ve çekici hususiyetler içeren karizmatik yetkinin büyük önderlere has olduğu varsayılmaktadır (Bursalıoğlu, 1992).

Liderin kişisel özelliklerinden dolayı verilen bu yetki türü, organizasyondaki formel yapıdan bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yetki türünde kişi, iş yaptırma gücünü tanrının bahsettiği kişisel üstünlüğünden, yani karizmatik olma durumundan elde etmektedir. Astlar, kişisel üstünlüğüne inandıkları bu kişiye güven duymakta ve itaat etmektedirler. Savaş, felaket, salgın gibi krizler ya da tarihi, geleneksel ve sosyo-ekonomik şartların ortaya çıkardığı durumlar, kişisel üstünlüğün ortaya konulmasına yardımcı olarak karizmatik yetkinin elde edilmesini sağlayabilir (Şakar, 2013, ss. 74-75).

2.9.1.3. Rasyonel (Yasal-Ussal) Yetki

Mantığa ve demokrasiye dönük işleyen bir yetki türüdür (Bursalıoğlu, 1992). Rasyonel yetkide kişisel söz konusu değildir. Çünkü lider, yetkiyi bir seçim ya da benzeri uygulamayla kazanır. Aynı zamanda emir verme hakkını kural ve yasalar doğrultusunda verme sorumluluğu vardır. Yetki sahiplerinin emir verme hakkı olduklarına duyulan inanç, yetkinin normatif kuralların meşruluğuna ve yasalara göre elde edilmiş olmasından kaynaklanmaktadır (Çalışır, 2008). Rasyonel yetkinin görüldüğü sistemlerde, yetki sınırlarının iyice belirginleştirildiği ve bir emir komuta zincirinin uygulandığı görülmektedir (Bregelmann, 1995, s. 24).

Rasyonel yetkide, astlar otorite konumundaki kişinin bireysel özellikleriyle nedeniyle itaat etmezler; onların itaat ettikleri şey bulundukları organizasyonun kuralları veya yasalarıdır (Şakar, 2013, s. 75). Rasyonel sistemlerde örgütsel çalışmaların akılcı bir tutumla tanımlanabileceğini ve yetkili olanların bu çalışmaları ilgili birimlerdeki çalışanlara paylaştırabileceğini ileri sürmektedir. Rasyonel sistemlerde merkezi ve hiyerarşik olma eğilimi görülmektedir (Schlechty, 2006, s. 190).

2.9.2. Biçimsel Organizasyon İlişkilerine Göre Yetki Türleri

Organizasyonlarda bireyler arasındaki sorumluluk ve sorumlulukların paylaşımı verimlilik açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla güç ilişkileri örgütteki işlevlere ve planlanıp ilgili kişilere ulaştırılma biçimine bağlı olarak farklı ve sınırlıdır (Eren, 1978). Örgütte sınıfsal ve normal ilişkilerden kaynaklanan yetki türü üç ana gruba ayrılır: genel yönetim, personel yönetimi ve operasyonel yönetim (Şakar, 2013, s. 75). Bu bölümde bu yetki türleri açıklamaya çalışmaktadır.

2.9.2.1. Komuta Yetki (Hiyerarşik Yetki)

Bir çalışmanın yapılıp yapılmayacağı hususlarında üstün ast üzerinde dolaysız emir verebilmesine imkân sağlayan yetkidir. Bu yetkiye yürütme yetkisi de denilmektedir (Eren, 1978). Weber, komuta yetkisinin temellerini teknik bilgi ve alandaki yetişmişliğe oturtmaktadır. Ona göre astların kuralları ve emirleri kabul etmeleri, rasyonelliğin gerekliliğine inanmaları ve üstlerinin daha rasyonel hareket ettiklerini düşünmeleri ile

ilgilidir (Şakar, 2013, ss. 75-76). Komuta yetkisi gücünü hiyerarşik kademededen almaktadır. Çünkü komuta yetkisinde, hiyerarşik kademe yükseldikçe kişinin işe yaraşır olma durumu ve deneyimlerinin artacağı, dolayısıyla örgütsel amaçları daha iyi kavramış olacağı düşünülmektedir (Eren, 1978).

Komuta yetkisinde üst, astına emir verme yetkisine sahip olduğu gibi daha aşağılardaki astlara da kendine bağlı astlar aracılığıyla emir verme hakkına sahiptir. Bu durum hiyerarşiyi meydana getirmektedir. Hiyerarşiler ise kendi bünyelerinde, yetki ve sorumlulukları bulunan mevki ya da pozisyonlar bulundurur. Bu mevkiler, yetki ve sorumluluk açısından eşit olma durumlarına göre kademeler meydana getirirler. Bu da yetki ve sorumlulukları eşit olan kişilerin aynı kademede olmaları anlamına gelmektedir (Birdal ve Aydemir, 1992, s. 67). Komuta yetkisi, sorumlulukların gereğini yapabilmek amacıyla sorumlulukla eşit seviyede yetkiye sahip olmanın gerekliliğine işaret etmektedir. Çünkü komuta yetkisi olmadan sorumlulukların yerine getirilebilmesi oldukça zordur. Organizasyon şemalarında sürekli ve yatay bir çizgi ile gösterilen komuta yetkisi, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için yöneticilerin ihtiyaç duyduğu bir yetki türüdür (Şakar, 2013, s. 75).

2.9.2.2. Kurmay Yetki (Danışma Yetkisi)

Kurmay yetki, hızla artan teknik gelişmeler yanında organizasyon yapılarının giderek büyümesi neticesinde ortaya çıkan bir yetki türüdür. Kendilerine kurmay yetki verilenlerin organizasyonun tepe kadrosuna ya da tüm yöneticilerine gereksinim halinde danışmanlık hizmeti sunmaları veya diğer yönetsel hizmetler doğrultusunda yardımlarda bulunarak yöneticilerin koordine etme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunmaları beklenmektedir. Kurmay yetki sahiplerinin üstlerine ya da yönetici durumunda olan diğerlerine yapacakları işlerle ilgili emir verme yetkileri olmamakla birlikte, özel birtakım sorunları inceleyerek raporlar hazırlayıp yol gösterme ve öneride bulunma sorumlulukları vardır (Penfield, 1969, s. 34).

Kurmay yetki sahipleri uygulayıcıya yardım etme işlevleriyle var olmaktadır. Hiyerarşik yapının dışında olan kurmay yetki sahipleri, uzmanlıklarıyla ilgili bilgi paylaşımlarında bulunurlar. Bilgilerin değerlendirmeye tabi tutularak doğrudan bir yetkiyle astlara iletilmesi onların değil, hiyerarşik yöneticilerin yetki alanındadır

(Yozgat, 1994). Komuta kademesindekiler, kurmay sınıfların kurmay yetkilerine dayanarak vermiş oldukları tavsiye niteliğindeki bilgilere uymak zorunda değildir. Onlar için bu bilgiler, kendi fikirlerini oluşturabilmeleri için birer yardımcıdır (Ertürk, 1998, s. 95). Organizasyon şemalarında kesik çizgilerle gösterilen kurmay yetki, yöneticinin doğru karar almasını kolaylaştırır (Şakar, 2013, ss. 75-76).

2.9.2.3. Fonksiyonel Yetki

Fonksiyonel yetki, bir yöneticinin çalıştığı bölümün dışındaki başka bir bölüme kendi bölümünün işleriyle ilgili yürütülecek çalışmaların planlamasını yapma ve bu planlamayı diğer bölüm yöneticisine iletme hakkı vermektedir. Fonksiyonel yetki sahibi, kendi bölümündeki uzmanlık bilgisini diğer bölümlerdeki çalışanlarla paylaşır. Bu açıdan fonksiyonel yetki, kurmay yetki ile benzerlik göstermekle beraber, neyin ne zaman ve nasıl yapılacağını bildirmesi bakımından ondan ayrışır. “Bildirme” işlevi nedeniyle komuta yetkisiyle de benzerlik gösterdiğini söylenebilir. Ancak fonksiyonel yetki sahibi kişinin yalnız kendi bölümüne ilişkin meselelerde diğer bölümlerin neler yapacaklarını söyleyebilmesi onun komuta yetkisiyle de arasında bir fark olduğunu ortaya koymaktadır (Şakar, 2013, s. 76).

Fonksiyonel yetki sahibinin yetkisi, belirli bir grup faaliyet ve belirli bir faaliyetin bazı yönlerine dair emir hazırlama ve verme izni olarak sınırlandırılmıştır. Fonksiyonel yetkinin kullanımı sırasında işlerin yürütülmesi konusundaki yetki devrinde bir değişiklik yapılmaz. Kısacası, fonksiyonel yetki sahibi kişi uzmanlığı ile ilgili işe dair planlamaları hazırlayarak gerekli emri ya da emirleri verdikten sonra işin yürütmesini yetki sahibi yöneticiye bırakır (Eren, 1978). Danışmanlık niteliği olan kurmay yetkide her ne kadar yöneticinin verilen bilgiler doğrultusunda hareket etme zorunluluğu yoksa da bazı organizasyonlarda yöneticinin kurmay yetki sahibinin tavsiyelerini mutlak tasvip etmesi durumu görülebilmekte ve bu sebeple işleyişin hızlandırılması için kurmay yetki sahibinin astlara emir vermesi beklenmektedir. Böyle bir durumda kurmay yetki, fonksiyonel yetkiye dönüşmüş olmaktadır (Eren, 1978).

2.10. Yetkinin Kaynağı

Yetkinin kökenleri, yetkinin nasıl ortaya çıktığı sorusuna cevap verme girişimidir. Özkalp'e (1997) göre, yetkinin kökenine ilişkin üç farklı teori öne sürülmüştür ve bu teoriler aşağıda gösterilmektedir.

1. Doğal Yönetim Teorisi: Bu teoriye göre yönetimin kaynağı anayasaya dayanmaktadır. Bu teori yukarıdan aşağıya liderlik ve liderliğin varlığı için mantıksal bir açıklama sağlar. Burada yetki yasal bir şekilde kullanılır. Liderler sahip oldukları güçle bir şeyler yapabilirler. Ücret ve ödül sistemleri yöneticilerin yetkilerini kullanmaları için etkili araçlardır.

2. Kabul Teorisi: Chester ve Barnard'ın teorisine göre bir kişinin yetkisi yalnızca resmi organizasyonlarda kendisine yetki verilip verilmediğine bağlı değildir. Verilen görevi kabul etmek aynı zamanda astlarının ve liderliğini yaptığı grubun da bağlıdır. Üstlerin yetkiye ilişkin talimatlarına uymak, aşağıdaki koşulların sağlanmasına bağlıdır.

a) Yetkinin bir iletişim biçimi olduğu göz önüne alındığında, liderlik faaliyetleri resmi olmayan iletişim yoluyla gerçekleştirilemez. Bazı görevler belirsizdir ve görevin nasıl ve ne zaman tamamlanacağı belirsiz olabilir.

b) Astlar verilen sıralamanın organizasyonun hedefleriyle tutarlı olduğunu hissetmelidir.

c) Verilen emrin idarenin amaçlarına uygun olması gerekir.

d) Astların verilen emri yerine getirme sorumluluğuna sahip olması gerekir.

3. Bilgi yönetimi kavramı: Bir bakıma formalizm kavramının uzantısıdır. İnsan otoritesinin tanınmasını, teknik bilgi ve yönetim becerilerinin kullanılması olarak görmektedir (Özkalp, 1997).

2.11. Okul Yöneticisinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Liderlikte sorumluluk duygusu, yetki ve sorumluluk birbirini tamamlayan üç unsurdur; Ancak bazen bu fikirler karışır. Sorumluluklar; Çalışanın kuruluşun bir üyesi olarak gerçekleştirmesi gereken veya gerçekleştirmemesi gereken faaliyetler; Sorumluluklar, görevleri yerine getirme yeteneği, performanslarından sorumlu olma becerisi ve yetki

kullanma sorumluluğu olarak ifade edilirken, otorite ise kurumsal güç, insanlara itaat etme hakkı olarak ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 1982). Okul müdürü üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmekle sorumludur. Bu görevi yerine getirebilecek güce sahiptir. Türk Milli Eğitim sisteminde müdüre kanunla çeşitli yetkiler verilmiş olup, bu yetkinin sınırları da kanunla belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin yetki ve yetkilerinin kapsamı kanunla belirlenir. Bazı liderler liderliklerinde kurallara sıkı sıkıya uyarken bazıları daha esnek olabilir. Kuralları uygulayan yönetmen bazı zorlukların üstesinden gelmekte zorlanabilir. Eğitim dünyası liderleri, çevreden ve dış etkenlerden kaynaklanan sorunları çözmek için kanunların ötesinde eylemlerini kullanmalıdır. Ancak bazı okul liderleri, yasa dışı çalışıklarına ve üst makamlarla başlarının belaya girdiğine inanarak programlarının kullanımından endişe duymaktadır. Ancak otoritesini iyi bilen bir lider, kriz zamanlarında ya da kritik karar alma anlarında, yetkisinin sınırlarını aşmadan, planını kullanarak etkili bir şekilde liderlik yapabilir.

Bir yöneticinin güçlü yönlerini bilmek onun daha kolay karar vermesine yardımcı olur. Bu durum okul müdürünün iyi liderlik yapabilmesine, görev ve sorumluluklarını hedefler doğrultusunda yerine getirebilmesine olumlu etki yapmaktadır. Eğitim dünyası liderlerinin bunu yapmasına izin verilmesinin nedeni sorumluluklarını yerine getirmektir. Okul müdürlerinin görev tanımları kanunla, yetki ve sorumlulukları ise yönetmelikte düzenlenmiştir. 2508 numaralı Tebliğler Dergisi yayınında okul müdürünün sorumlulukları arasında okulu yönetmek, kanun, tüzük, yönetmelik, karar, genelge, plan, program ve yönetmeliklere ilişkin faaliyetlerin, uygulama ve kontrolün planlanması, düzenlenmesi ve koordine edilmesi çalışmalarının yürütülmesi, çalışan performansını değerlendirmek ve daha iyi performansa ulaşmak için önlemler almak. Öğretmenlere okul gelişimi konusunda geri bildirim sağlamak. Astlarına yetki ve sorumluluk vererek işlerin sorunsuz ilerlemesini ve astların gerekli alanlarda eğitilmesini sağlamak. Ödeme yapılacak çalışanları belirlenmek. Sorunla ilgili basit bir çalışan raporunun doldurmak. Okul müdürlerinin talebi üzerine okulla ilgili etkinlikleri rapor halinde sunmak; Temel olarak amirlerinden gelen talepleri incelemek ve işinizle ilgili görevleri gözden geçirmek gibidir.

Örgütsel kurum yetkisi, ülkenin eğitim yönetimi organı olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın unvanıyla tanımlanmaktadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin sorumluluk, yetki ve görevleri" olarak açıklamaktadır. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları farklı kavramlar olmakla birlikte bir bütün olarak ele alınarak aynı maddelerde ele alınmaktadır. Yönetmelikler İlköğretim ve ortaöğretim okulları müdür ve müdür yardımcılarının ders vermenin yanı sıra, kanun, tüzük, yönetmelik, yönetmelik, plan ve yönetmeliklere göre görevlerini yerine getirmeye, okulu organize etmeye ve denetlemeye yetkili olduğunu, okulu yönetmek, değerlendirmek, okulu amaç ve hedefler doğrultusunda geliştirmekle görevli olduğunu yazmaktadır.

İlköğretim ve Ortaöğretim Yönetmeliği okul yöneticilerinin, ders vermenin yanı sıra tüm eğitim ve öğretim, yönetim, öğrenciler, personel, muhasebe, emlak, yazışmalar, sosyal faaliyetler, barınma, burs, güvenlik, beslenme, bakım, değişim. Koruma, temizlik, program ve halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yerine getirirler. Müdür yardımcılarının, bu görevlerin yerine getirilmesinde ve okulun amaçları doğrultusunda işleyişinde müdürü yönlendirmekle görevli olduğu belirlenmiştir. Müdürün yardımcısı ve müdürün yokluğunda müdür vekili olarak görev yapar. Müdür ve müdür yardımcıları ayrıca görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesinden sorumludur. Lider, görev ve sorumluluklarını yerine getirerek üretken olur. Bir yöneticinin performansı, aldığı kararların sayısı ve kapsamı, politika oluşturma ve plan uygulama becerisi, çalışanları yönetmedeki başarısı, insan ilişkileri düzeyi, kontrol yeteneği ve kendini geliştirme yeteneği ile ölçülebilir (Türkmen, 1996). Ancak okul müdürünün yetkisine ilişkin bilgisi ve yetkisini sınırlayan yasa, kural ve yönetmeliklere ilişkin bilgisi müdürün performansını etkilemektedir.

Bir yönetici karar verme ve yönetim kademesini kullanma yetkisini sınırlayan kuralları bilirse etkili kararlar alacak ve iyi bir yönetim süreci yaratacaktır. Lider sınırlarını bilmiyorsa, yetkisi dışında kararlar aldığında yönetimin sorumluluğu diğer otoriteler ve üst otoriteler tarafından sekteye uğrayacaktır. Bu da yönetimin etkinliğini azaltacaktır. Ayrıca yöneticiye uygulanan yaptırımlar da yöneticinin performansını etkileyen diğer bir faktör olabilmektedir. Bir okul müdürünün iyi liderlik becerileri sergileyememesi

strese neden olabilir ve yüksek düzeyde stres performansı düşürecektir. Gücün sınırlarının, kişiliğin, yaptırımların ve ilişkilerinin sınırlarının farkında olma düzeyi, liderin alacağı kararlar üzerinde baskı kaynağı olacaktır. Dolayısıyla bu faktörlerin fazlalığı yönetimde oldukça stresli bir durum yaratacaktır. Endişeli liderler özgüven eksikliği yaşarlar, insanlarla ilişkilerinde hassastırlar ve depresyona eğilimlidirler. Bu nedenle karar verirken yanlış karar vermekten, zor kararlar vermekten endişe duyarlar.

Kaygı düzeyi, maruz kaldıkları baskıya göre değişebilmekte ve kaygı düzeyine bağlı olarak sorunlarla karşılaştıklarında liderlik becerilerini kullanmaları zorlaşabilmektedir. Okulun performansı ve kalitesinin, müdürün iyi çalışmasına ve programı uygulayan öğretmenlerin performansına bağlı olduğu söylenebilir. Bir yöneticinin performansını birçok faktörün etkilediği dikkate alındığında stresli bir yöneticinin iş hayatında üretken ve etkili olamayacağı söylenebilir (Izgar, 2001, s. 73). Bazen herkes stresli hissedebilir. Stres kişinin günlük yaşamını zorlaştırıyor ve özgürce hareket etmesini engelliyorsa kronik stres yaşıyor olabilir. Normal ve verimli bir fonksiyonellik için kaygının motive edici ve engelleyici yönleri arasında denge kurulması önemlidir.

2.12. Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Alanları

Yönetim sorumlulukları, kuruluş veya kuruluşun hedeflerine ulaşmak ve yükümlülüklerini yerine getirmek için üstlenilen görev ve faaliyetlerdir. Bu görev ve fonksiyonların verimli ve etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağlamak yöneticinin sorumluluğundadır. İdari yetki, bir makam tarafından bir görevin veya görevin yapılması veya yaptırılması için verilen yetkidir. Dolayısıyla her yetki sorumluluk verir. İş bittiğinde kılavuz kullanılır. Yetki kullanımının sonucu hesap verebilirliğe, yani hesap verebilirliğe yol açar. Dolayısıyla tüm örgütlerde yetki, sorumluluk ve hesap verme sorumluluğu liderliktir (Aytürk, 2003, s. 10). İlkokul müdürleri kanun ve yönetmeliklerle verilen ve sınırlandırılan görevlerini yerine getirirken aynı zamanda kanun ve yönetmeliklerle verilen ve sınırlandırılan yetkilerini de kullanırlar. Kullandığımız idari alanlar birçok açıdan farklı olsa da dört ana başlık altında toplanabilir (Aydın, 2000, ss. 178–195; Barkçin, 1994, ss. 104–155, Öksüm, 2001, s. 84; Taymaz, 2003, ss. 100–257; Başaran, 2000, s. 224). Bunlar;

1. Okul İşletmesi,

2. İnsan Kaynakları Yönetimi,
3. Eğitim Öğretim İşleri,
4. Öğrenci İşleri.

2.12.1. Okul İşletmesi

Okula uygun eğitim ortamının sağlanması amacıyla verilen hizmetlere “okul yönetimi” diyebiliriz. Taymaz’a (2003) göre “Okul faaliyetleri” kavramı, eğitimin başladığı yer, eğitimi destekleyen yer ve okulun işleyişi ile ilgili iş ve konuları içermektedir. Okul faaliyetleri, eğitimde kullanılacak bina, araç ve gereçlerin kullanıma hazır hale getirilmesi ve maddi sorunların çözülmesini içermektedir. Okulun eğitim tesisleri arasında derslikler, atölye, laboratuvarlar, kütüphaneler, çeşitli kullanıma uygun odalar, spor tesisi, egzersiz alanı ve oyun yeri bulunmaktadır. Okul eğitim planına ilişkin bütüncü ve niteliksel bilgilerin edinilmesi ve yönetilmesi, okul eğitim düzeyinin istenilen seviyeye yükseltilmesi için gereklidir. Ancak bu hizmetler profesyonel ve etkili bir şekilde yürütülmezse müfredat bozulacak ve toplumdaki bireylerin okula karşı güvenleri zedeleneyecektir (Aydın, 2000, s. 179).

Kurumların eğitime katkısı olan bölümleri, yemekhanesi, ambarı, arşivi, yurtları ve koridorlardır. Bu gibi yerlerin dolaylı olarak eğitim-öğretime katkısı, eğitim ortamları gibi önemlidir. Döner sermayesi olan okulların bu konuda eğitimli personelin görevlendirilmesi gerekmektedir. Tüm bunların yanı sıra her okulda “okul yönetimi” işinin bir parçası olan okul mobilyaları, temizlik, havalandırma, ısıtma, aydınlatma, bakım, onarım, koruma, güvenlik işleri ve donanımlar gibi görevlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri genellikle zamanlarını okul meseleleri ile geçirirler. Bu görevler okuldaki idarecilerin zamanlarının ve enerjilerinin büyük bir kısmını almaktadır. Bu hizmetin sağlanmaması durumunda okulun eğitim faaliyetleri aksayabilir, eksik kalan faaliyetler okuldaki eğitimin kalitesini düşürebilir. Üstelik okul yönetimi okulun hizmetlerini sağlamamak veya tam olarak sağlamamak nedeniyle kusurlu olmaktadır. Yönetici bu işleri en iyi şekilde yapmaktan sorumludur (Başaran, 2000, s. 203). Okulun gücünü kaybetmeden ayakta kalabilmesi için okul performansının tamamlanmış ve nitelikli olması önemlidir.

2.12.2. Personel İşleri

Okulda çalışan tüm personelin işe başladıkları andan ayrılıncaya kadar sorunlarının giderilmesi için yapılan tüm çabalara personel hizmetleri denir (Taymaz, 2003, s. 99). Okulda eğitim hizmetleri öğretmenler aracılığıyla sağlanmaktadır. Öğretim kadrosu, müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler olarak gruplandırılabilir. Öğretmenler ve yöneticiler eğitim alanında yüksek eğitilmiş profesyonellerdir. Öğretmenler ve yöneticiler devlet memurlarının eğitim ve öğretim kategorisine girerler ve memurların çoğunluğunu oluştururlar. Okul personeli bilimsel ve genel ilkelere göre yönetilmelidir. Okul personel planının oluşturulmasının ve personelin bu plana göre yetiştirilmesinin nedeni eğitim sistemidir (Başaran, 2000, s. 177).

Eğitim çalışanı, eğitim almış kişiler arasından seçilen, Devlet Memurları Kanunu uyarınca aday memur olarak yetiştirilmekte ve adaylıklarını tamamlayan kadrolara atanmaktadır. Eğitim görevlileri kamu görevlileriyle aynı yasal sorumluluklara sahiptir. Bu durum, Özel Eğitim Kanununun da geçerli olduğu, özel sektörde çalışan eğitim personeli için de geçerlidir. Eğitim çalışanı disiplin cezasına çarptırılabilir ve yasa dışı faaliyetlerine karşı soruşturma başlatılabilir ve yasal işlem başlatılabilir. Eğitimcilerin kendilerine yöneltilen suçlamalara ilişkin savunma ve gerekli mercilere ve mahkemelere başvuru hakkı vardır. Eğitim personeli, eğitim hedeflerine ulaşma çabalarından dolayı ödüllendirilebilmekte, ekonomik ve sosyal haklar verilebilmektedir (Başaran, 2000, s. 177).

Okulda çalışan personel yasal korumadan yararlanmaktadır. Eğitim, çalışanların ve meslek mensuplarının çalışma hayatlarında öğrenme hakkının önkoşuludur. Devlet, öğretim elemanlarının hastalanması durumunda sigorta kapsamına alınmasını sağlar ve bu, özel okulun sosyal güvenlik kurumu tarafından yapılır. Eğitim çalışanlarının tatil ve yaz tatili hakları vardır. Emekli çalışanların emeklilik başvuruları okul yönetimi tarafından işleme alınarak doğru yere iletilmektedir. Öğretim elemanlarının denetimi ve denetimi öncelikle okul müdürü tarafından, daha az sıklıkla da müfettişler tarafından yapılmaktadır. Yılın belirli dönemlerinde kayıt ve disiplin dosyaları okul müdürü tarafından tamamlanarak okul yetkilisine gönderilir. Askere alınanlar ücretsiz izne çıkarılır ve terhis olduktan sonra işe iade edilir. Okulda uyulması ve uygulanması gereken kurallar okul yönetim kurulu tarafından yayımlanır ve uygulanır. Öğretim

elemanlarına yönelik gerekli hizmetler arasında yer almaktadır. Eğitim personelinin karar alma sürecine katılması için gerekli komiteler oluşturup sürece dâhil edilir.

2.12.3. Eğitim Öğretim İşleri

Okulun kuruluş amacı, öğrencilerini eğitim hedeflerine uygun olarak yetiştirmektir (Başaran, 2000, s. 141). Eğitimsel amaçların kaynağı kurumun eğitim ve öğretim sistemidir. Eğitim plan ve programı önceden belli olan öğrenme hedeflerine ulaşmak için tasarlanmış bir araçtır. Müfredat sadece öğretilecek konuları değil aynı zamanda öğretmenlerin planladığı tüm eğitim etkinliklerini de içermektedir. Okul yönetimi, eğitim sisteminin taleplerinin etkili bir şekilde karşılanması anlamına gelmektedir (Başaran, 2000, s. 141). Okul eğitiminin amacı öğrencilere okul müfredat programlarının gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmakla sınırlı değildir (Taymaz, 2003, s. 187).

Eğitim ve öğretim alanında kurslar, sosyal kulüpler, anma ve anma etkinlikleri, kültürel etkinlikler ile eğitici ve ek faaliyetleri sayabiliriz. Onların iyi yönetiminin okulun yönetimi açısından da sonuçları vardır. Okul yönetmelikleri bu faaliyetlerin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini açıklar. Okulun eğitim materyalleri ve diğer ihtiyaçları için okulun çevreyle iyi ilişkiler kurması ve veli-öğretmen işbirliği yapması gerekmektedir. Çevresel destek aynı zamanda okul liderliğinin elini de güçlendirmektedir (Lyons, 1998, s. 5). Eğitim sorunlarının etkili yönetimi, uygun yönetim tekniklerinin ve modern eğitim teknolojisinin sağlanmasını ve mevcut kaynakların etkin kullanımını gerektirir. Son yıllarda ilköğretime yönelik ders kitapları öğretmenler tarafından seçilip Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bedelsiz bir şekilde öğrencilere sunulmaktadır.

2.12.4. Öğrenci İşleri

Okullarda öğrencilerin sorunlarının giderilmesi ve başarılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmaların tümüne öğrenci hizmetleri adı verilmektedir (Taymaz, 2003, s. 129). Öğrenci kaynak yönetiminin amacı, eğitim programının uygulanması için uygun ortamın yaratılmasına yardımcı olmaktır (Başaran, 2000, s. 157). Öğrenci işleri kapsamında okula kayıt, mezuniyet, sınav ve puanlama, rehberlik ve rehberlik, personel,

disiplin, ilk yardım, sağlık, beslenme, eğitim ücretlerinin tahsili, devam ve devamsızlık konularını ele alabiliriz. Okul yönetimi, okul çevresinde eğitim alabilecek yaştaki kişileri tespit ederek öğrencilerin sorunlarına çözüm bulmaya başlar. Okul yönetiminin temel amacı tüm nüfusun okula gitmesini sağlamaya çalışmaktır. Büyük kentlerdeki eğitim tesislerinin artması, öğrenci velilerinin çocuklarını kendi seçtikleri okullara kaydettirmelerine olanak tanıyor ve bunun sonucunda bazı okullarda aşırı yoğunluk yaşıyor, bu durum öğrenci velileri ve okul yönetimi arasında kayıt konusunda sorun yaşatabilmektedir.

Öğrenci işlerinde düzenlenmesi gereken en mühim işlerden biri eğitimin kalitesini artırarak öğrencilerin başarı düzeyini yükseltmektir. Öğrencinin başarı düzeylerinin düşmemesi için sorunların çözümünde rehberlik yapmak kurumun temel sorumluluğudur. Bir öğrencinin kayıtlı olduğu okula bağlılığı ile akademik ve sosyal başarısı arasında yakın bir bağ bulunmaktadır (Taymaz, 2003, s. 129). Bu nedenle okullarda sağlıklı, yapıcı bir disiplin uygulanmalı; Öğrencinin hayatını koruyacak ve okulda sağlıklı bir ortam yaratacak yeterli kapasiteye sahip olmasını sağlamalı; Öğrenci sağlıklı beslenmenin doğasını öğrenmelidir. Eğitimin amacı öğrencilere kendi sorunlarını çözme fırsatını vermektir (Başaran, 2000, s. 157). Okullarda sunulan rehberlik hizmetleri bu potansiyelin hayata geçirilmesinin anahtarıdır. Okul, öğrencileri ilgi alanlarına uygun kariyerlere veya yükseköğrenime yönlendirebilmelidir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler okulda belirlenmeli ve onlar için uygun önlemler alınmalıdır.

2.13. İlgili Araştırmalar

2.13.1. Okul İklimine İlişkin Araştırmalar

Araştırmacılar Akbaba ve Erdoğan (2014) çalışmalarında, müdür ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul ikliminin durumunu ve etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul liderlerinin tutum ve uygulamalarının okul iklimi oluşturmada olumlu etki yarattığı, öğretmenlerin her zaman olumlu, demokratik bir okul iklimi arzuladıkları ve böyle bir iklimi sağlamak için çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma, olumlu bir okul ikliminin personel motivasyonu ve öğrenci başarısında önemli bir rol oynadığını açıkça göstermektedir. Ayrıca okul ikliminin oluşturulmasına velilerin,

öğrencilerin, diğer personelin ve çevrenin yanı sıra okul yönetici ve öğretmenlerinin de katılması konusunda görüş birliğine varılmıştır.

Ayık vd. (2014) araştırmalarında öğretimsel liderlik ile örgütsel iklim arasındaki ilişki öğretmenlerin görüşlerine dayanarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, eğitim yönetiminin her düzeyinde iklimin iyi organize edildiğini ve karşılaştırılabilir olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları, öğretmenin algılarına göre öğretimsel liderliğin en yüksek boyutlarını temel destekleyici idareci davranışı, emir veren idareci davranışı ve tarafsız idareci davranışın olduğunu, örgüt iklimi boyutlarının öğretimsel liderlik boyutlarıyla orta düzeyde pozitif bir ilişkisinin olduğunu belirlemiştir. Elde edilen bulgularla liderlik davranışı ve örgüt ikliminin yönetimi tartışılmaktadır.

Cırcır (2018), okul iklimini okul tükenmişliğine göre incelemiştir. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram ilçesindeki üç Anadolu lisesinde öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyutunda okul tükenmişliğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde okul ikliminin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutuyla okul tükenmişliği arasında anlamlı ve negatif düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu okul iklimi algısı arttıkça okul tükenmişliği azalmıştır.

Gündoğan ve Koçak (2017), öğretmen adaylarının okul iklim algıları ile akademik açıdan öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Sezer (2018) tarafından, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerine etkisinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi tutum ve davranışlarının öğrencilerin sorun çözme yetkinliklerini artırdığı, öğretmenlik mesleğini sevmelerine, akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı, öğrenme azmini, minnettarlık ve kendine güven duygusunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz sınıf yönetimi tutum ve davranışlarının da öğrencilere mutsuzluk, uzlaşmazlık, eziklik, kendine güven eksikliği, gazez gibi duyguları hissettirmenin yanı sıra öğrenme güçlüğü ve dikkat sorunlarına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu gibi durumların yaşanması, okuldaki tüm paydaşların iklim üzerinde etkili olduğu kanısına göre okul ikliminin olumlu veya olumsuz yönde etkilenebileceğini göstermiştir.

Çetinkaya (2019) tarafından yürütülen ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yüksek olması durumunda, mesleki tutumlarının da olumlu yönde geliştiği, olumlu mesleki tutumların gözlenmesi durumunda ise öz yeterlik inançlarının yükseldiği belirlenmiştir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında eğitimcilerin görevli oldukları okulda iklimin demokratik yapıda olması ve öğretmenlik mesleğini isteyerek uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

Kömbeçi (2021) tarafından yürütülen ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı sevgi düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan çalışmada, Okul ortamı iletişim ve etkileşimin en çok yaşandığı yer olduğundan, paydaşlar arası iletişim mecburi bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen; öğrenci, veli ve yöneticilerle devamlı iletişim halindedir. Bu nedenle iletişimin sağlıklı olması öğretmenlerin, çocuklara ve mesleklerine karşı olan tutumlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin çocukları sevmesinin, çocuklara değer vermesinin dolayısıyla öğretmenlik mesleğini severek yapmasının olumlu mesleki davranışların gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bir diğer önemli sonuç ise okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevme düzeylerinin artması durumunda, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum puanlarının artması; çocukları sevme düzeylerinin düşük olması durumunda ise olumlu mesleki tutumlarının azalmasıdır.

Aktan (2021) tarafından yürütülen ve ilkokullarda okul iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik araştırmada, örgüt iklimi ile örgütsel sessizlik arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu tespitine varılmıştır.

Araşkal ve Gürbüz (2021) tarafından okul iklim ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, örgütsel iklim ve öğretmen yabancılaşması kavramının kuvvetsizlik, anlamsızlık, izole ve okula yabancılaşma boyutlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Sonuçlara göre okullarda, örgüt ikliminin yapılanmasında ciddi rol üstlenen okul idarecilerinin, öğretmen yabancılaşmasının yaşanmaması için liderlik rollerinden destekleyici rolü yüklenmeleri, emreden ve kısıtlayan uygulama ve davranışlardan kaçınmalarının uygun olacağı söylenebilir.

Akman (2021) okul ikliminin rehber öğretmenlerin proaktif davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, rehber öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ayrıca okul ikliminin proaktif davranışlar üzerinde %8’lik bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

2.13.2. Yetki Kullanma Kaygısıyla İlgili Çalışmalar

Kaygı sorunu yöneticilere yönelik pek çok çalışmanın odak noktası olmuştur. Uluslararası çalışmalar olarak Borkovec vd. (1998), kişilerarası sorunlar ile iş stresi arasındaki ilişkiyi, Quick vd. (1992), kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi, Quick, Joplin vd. (1996) benlik ile kendine yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Stöber ve Seidenstücker (1999), yeterlilik, iş bağlılık ve yöneticilerin endişelerini incelemiştir. Türkiye’de de bu konuyla ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Özcan (1999), okul liderleri arasında karar verme ve stres arasındaki ilişkiyi, Ural (2001), okul liderleri için stres kaynaklarını, Özdayı (2001), ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitim liderlerinin yetki devri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaman vd. (2002), okul idarecilerinin benlik özellikleri ile stres kaynakları arasındaki ilişkiyi, Çevik (2006), eğitim müdürlerinin stres düzeyi ve bilgisayar kaygısı düzeyini incelemiştir. Hoşgörür ve Apikoğlu (2013) okul müdürlerinin yetki kullanımına ilişkin kaygı düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Aslan (2006) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yetki Kullanma Eğilimlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmanın amacı, Şanlıurfa İlindeki okul müdürlerinin uyguladığı biçimsel, kişisel ve teknik yetki boyutlarını incelemektir. Öğretmenlerin örgütün hedeflerine ulaşması için etkili çalışmalarına rehberlik etmek, öğretmenlerin algılarını bilmek ve etkili çalışmaları için göstermeleri gereken çabayı anlamak için yapılan bu araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Müdür ve öğretmenlerin müdür yetkisinin kullanımına ilişkin görüşlerine bakıldığında cinsiyet, bölüm, eğitim seviyesi ve tecrübeye göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin meşru yetkilerini kullanma konusundaki görüşlerinde göreve gelme ve çalışma şeklindeki değişikliklere göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul liderlerinin yetkilendirdiği gücün kullanımına ilişkin okul

liderleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki grup da liderlerin yetki verdiği güç kullanımına ilişkin konularda orta düzeyde anlaştıklarını söylemektedir.

Müdür ve öğretmenlerin müdürlerin kişisel yetki kullanımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, bölüm ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kıdem değişkenleri açısından okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yöneticilerin ofise geliş ve çalışma şekillerindeki değişikliklere göre kişisel güç kullanımına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Müdürün yetkilerinin kullanımına ilişkin müdür ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Müdürler kişisel yetkilerini kullandıklarını söylerken, öğretmenler amirlerinin yetkilerini daha fazla kullandıklarını söylemektedir (Aslan, 2006).

Müdür ve öğretmenlerin müdürlerin teknik güç kullanımı görüşlerine bakıldığında cinsiyet, bölüm, eğitim seviyesi ve tecrübeye göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bölüm değişkenleri açısından ise okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yöneticilerin okula geliş ve çalışma şekillerindeki değişikliklere göre teknik güçlerini kullanma konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Liderlik tekniklerinin kullanımına ilişkin müdür ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Okul liderleri teknik güçlü yönlerini kullandıklarını belirtirken, öğretmenler liderlerinin teknik güçlü yönlerini daha fazla kullandıklarını belirtmektedirler.

Liselerde görev yapan müdürlerin liderlik ve sorumluluklarını ne ölçüde kullandıklarını belirlemek amacıyla Keser (2007) tarafından yürütülen “Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki ve Sorumluluklarını Kullanma Derecelerinin Belirlenmesi” başlıklı araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Ortaöğretim alan mezunu olan kurum müdürleri ile genel alan mezunu kurum müdürleri karşılaştırıldığında, ortaöğretim alan mezunu olan kurum müdürleri, işletme, mesleki eğitim, imam-hatip, Anadolu ve fen ve sosyal bilim kurumlarında çalışan müdürler, genel ortaöğretim okullarında çalışan müdürlerle kıyaslanabilir. Sosyo-ekonomik açıdan

iyi ortamda görev yapan okul müdürlerinin, sosyo-ekonomik açıdan kötü ortamda görev yapan okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Okul liderlerinin kendilerine verilen yetkiyi kullanarak sorumluluklarını yerine getirebildikleri ortaya konmuştur. Okul liderlerinin mezun oldukları eğitim kurumu, çalıştıkları okul türü ve sosyal koşulların niteliğine göre yetki ve sorumluluklarını ne ölçüde kullandıklarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin cinsiyet, yaş, meslek ve liderlik durumuna göre yetki ve sorumluluklarını nasıl kullandıklarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tanrıöğen ve Yücel (2007) tarafından yapılan " İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında Yaşadıkları Sorunlar" başlıklı çalışmanın amacı, algı kavramından yola çıkarak ilkokul yöneticilerinin liderliği kullanmada karşılaştıkları sorunları tespit etmektir. Ankete 211 yönetici katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Denizli İlindeki ilkokul müdürleri yetki kullanımında “orta” düzeyde sorunla karşılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin yetki kullanma sırasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri “okul türü”, “eğitim zamanı”, “okuldaki bina sayısı”, “okuldaki personel sayısı “ ve “öğrenci sayısı” gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Müdürlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları müdür veya müdür yardımcısı olmalarından etkilenmese de okul türü, okul başına bir veya iki sınıf, bina sayısı, okuldaki personel ve öğrenci sayısı gibi değişkenlerin farklı olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ki yetki kullanma sorunlarının yaptığımız çalışmada ki yetki kullanma görüşlerinin değerlendirilmesinde ve yorumlanmada önem arz etmektedir.

3.GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir çalışma olup, tarama (betimsel) tipi bir araştırmadır. Betimsel taramalarda birden fazla özelliğe ait verileri toplayarak bunların arasındaki ilişkileri sorgulamak için çalışmalar yapılır (Can, 2016, s. 9). Bu araştırma da tarama modelinden ilişkisel tarama tipinde çalışmadır. İlişkisel tarama tipi araştırmalarda ortaya konan ilişki, iki değişkenden birinde gözlenen değişimin (hesaplanabilen) bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir ancak bu değişim nedensellik bağlamında yorumlanamaz (Köklü ve Büyüköztürk, 2000, s. 125).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2023 – 2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise seçkisiz yöntemlerden olan tabakalı örneklem yönetimiyle rast gele seçilen okullardaki tüm yönetici ve öğretmenlerden belirlen 250 okul yöneticisi ve 750 öğretmenlerinden oluşmaktadır. Seçkisiz örneklemelerde, araştırmaya katılan eğitimcilerin seçilme olasılıkları eşittir. Tabakalı yöntemin belirlenmesindeki neden gruplar arası temsil etme gücünü yükseltmek, örneklemini tanımlamak, alt gruplar arasında kıyas yapmak ve bu grupların belli özelliklerini göz önüne çıkarmaktır. Araştırmada örneklemin % 95 güven düzeyinde olması ve yeterli örneklem sayısında olmasına dikkat edilmiştir. Ölçekler okul yönetici ve öğretmenlere birebir, mail ve telefon üzerinden dağıtılmış ve doldurulmuştur. Katılımcılar tarafından eksiksiz ve sağlıklı olarak doldurulmuş olan 1000 adet anket formu araştırmada veri olarak kullanılmıştır.

3.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan eğitimcilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar frekans ve yüzde yardımı ile gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Boyutlar	Frekans	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	585	58,5
	Erkek	415	41,5
Yaş	26-30	368	36,8
	31-40	437	43,7
	41-50	180	18
	51 ve üzeri	15	1,5
Okul Türü	İlkokul	239	23,9
	Ortaokul	645	64,5
	Lise	116	11,6
Mesleki Kıdem	1-5	230	23
	6-10	404	40,4
	11-15	135	13,5
	16-20	96	9,6
	21 ve üzeri	135	13,5
Görev Türü	Öğretmen	750	75,0
	Okul Yöneticisi	250	25,0

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği” ve Canlı (2016) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan eğitimciler tarafından doldurulan ve eğitimcilerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bir formdur. Eğitimcilerin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, okul türü ve görev türü hakkında bu form aracılığıyla katılımcılardan bilgi alınmaya çalışılmıştır.

3.4.2. Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği

Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen ölçek, 36 maddelik dörtlü Likert tipi dereceli ölçme aracı biçiminde düzenlenmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin

puanlaması Likert derecelemesine uygun olarak; hiç kaygılanmam: 0 puan, çok az kaygılanırım: 1puan, oldukça kaygılanırım: 2 puan çok fazla kaygılanırım: 3 puan şeklinde değerlendirilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 108 olmaktadır. Güvenilirlik analizi neticesinde, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir. Faktörlerin madde-toplam korelasyonları .76-.92 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlilik analizleri sonucunda, AFA’ da toplam varyansın %6’ını temsil eden 4 faktör elde edilmiştir. Birinci faktör olarak (Yönetim işleri) boyutunun yükü .56 - .80 arasında değişen toplam 20 maddeden toplam varyansın %49’unu, ikinci faktör olarak (Personel işleri) boyutunun yükü .62 - .84 arasında değişen toplam 8 maddeden toplam varyansın %4’ünü, üçüncü faktör olarak (Eğitim-Öğretim işleri) boyutunun yükü .56 - .81 arasında değişen toplam 4 maddeden toplam varyansın %4’ ünü, dördüncü faktör olarak (Okul Düzen-Disiplin işleri) boyutunun yükü .66 - .75 arasında değişen toplam 4 maddeden toplam varyansın %3’ ünü açıkladığı anlaşılmaktadır. Toplam varyansın %60 olduğu ve OYKÖ’nün tüm maddelerinin .40’ın üzerinde yüklere sahip olduğu gözlenmiştir.

3.4.3. Okul İklimi Ölçeği

Canlı (2016) tarafından “Okul İklimi Ölçeği” geliştirilirken; araştırmada kapsam geçerliliği için uzman görüşleri, yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, okul iklimi ölçeğinin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 17.291’ini, ikinci faktör %16.698’ini, üçüncü faktör %11.770’ini, dördüncü faktör %11.227’sini ve beşinci faktör 10.837’sini açıkladığı görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak birinci faktör olan “demokratiklik ve okula adanma” boyutunda 6 madde yer almakta ve toplanabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30’dur. İkinci faktör olan “liderlik ve etkileşim” boyutunda 6 madde yer almakta olup toplanabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30’dur. Üçüncü faktör olan “başarı etkenleri” boyutunda 4 madde yer almakta olup toplanabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20’dir. Dördüncü faktör olan “samimiyet” boyutunda 3 madde yer almakta olup toplanabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 15’tir. Beşinci faktör olan “çatışma” boyutunda 4 madde yer almakta

olup toplanabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Güvenirlik çalışması için ise iç tutarlılıkta Cronbach Alpha güvenilirliği ve madde-toplam korelasyonları, zamana karşı iç tutarlılıkta test-tekrar test korelasyonu kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.908”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.897”, başarı etkenleri boyutu için “.753”, samimiyet boyutu için “.852” ve çatışma boyutu için “.730” olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Anti-Image korelasyon matrisi dikkate alınarak incelenmiştir. Okul iklimi ölçeğindeki (14, 33, 34 ve 35) maddeleri ters maddelerdir. Okul iklimi ölçeğinde yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3= Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir.

3.5. Güvenilirlik Analizi

Araştırma için kullanılan ölçeklerin çalışmayı ne derecede temsil ettiğini ve sonuçlarının ne derece güvenilir olacağını araştırılması amacıyla ölçeklerin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizi neticesinde Cronbach's Alpha değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2. Güvenilirlik Analizi Sonucu

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
<i>Okul İklimi Ölçeği</i>	,836	23
<i>Yetki Kullanma Kaygısı Ölçeği</i>	,975	36

Tablo 3.2.' de görüldüğü üzere çalışmada kullanılan ölçeklerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı *Okul İklimi Ölçeği* için 0,836 olarak ve *Yetki Kullanma Kaygısı Ölçeği* için 0,975 olarak bulunmuştur. Bu değere göre çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin yüksek derecede (%84 ve %98) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile çalışmada kullanılan ölçeklerin çalışmayı temsil etme gücünün çok yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada SPSS 24 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin, demografik özellikleri (cinsiyet, görev türü, hizmet süresi, okul türü, yaş), frekans ve yüzde tablosunda gösterilmiştir. Ölçeklerin ve alt boyutlarının puanları; ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerlerinden oluşan betimsel istatistik tablosunda gösterilmiştir. İki ölçek için de toplam ve alt boyut puanlarının normal dağılımda olduğu sonucuna varıldığından, puanların cinsiyet ve görevlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; yaş, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan ANOVA testine göre anlamlı farklılıkların görüldüğü değişkenlerde, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post hoc analizi yapılmış ve LSD testi kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin yetki kullanma kaygısının okul iklimini ne oranda yordadığını anlamak için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi yapılırken değişkenlerin normal dağılımda olduğu, değişkenler arasında doğrusal ilişki olduğu ve uç değerlerin olmadığına bakılmıştır. Bu araştırmanın analizlerinde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 ($p<0,05$) olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Eğitimcilerin Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimine Ait Görüşlerinin (Cinsiyet, Yaş, Okul Türü, Mesleki Kıdem, Görev Türü) İncelenmesi

Eğitimcilerin yetki kullanma kaygısı ve okul iklimi algısının (Cinsiyet, Yaş, Okul Türü, Mesleki Kıdem, Görev Türü) göre incelenmesine ait bulgular burada verilmiştir.

4.1.1. Eğitimcilerin Cinsiyetlerine Göre Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşleri

Eğitimcilerin yetki kullanma kaygısı ve okul iklimi ait görüşlerinin cinsiyete göre fark gösterip göstermediğini incelemek için yapılan t testi burada verilmiştir.

Tablo 4.3. Eğitimcilerin Cinsiyetlerine Göre Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	t Testi		
				t	Sd	p
Okul İklimi	Kadın	585	79,0216	-2,039	995	,029*
	Erkek	415	85,2366			
Yetki Kullanma Kaygısı	Kadın	585	79,1468	-1,055	995	,293
	Erkek	415	85,1161			

Tablo 4.3'te de görüldüğü gibi yapılan t testine göre okul iklimi ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği ($p<0,05$), yetki kullanma kaygı ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle erkek eğitimcilerin okul iklimine ait görüşlerinin kadınlara göre istatistiksel olarak daha olumludur. Kadın ve erkek yönetici ve öğretmenlerin yetki kullanma kaygısı istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

4.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşleri

Eğitimcilerin yaşlarına göre yetki kullanma kaygısı ve okul iklimi görüşlerine ait Anova testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.4. Eğitimcilerin Yaşlarına Göre Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	LSD
Okul İklimi	A-26-30	364	89,515	Gruplar arası	5125,64	2	1708,54	14,70		
	B-31-40	433	85,241	Gruplar içi	115064,36	990	116,22			
	C-41-50	178	86,832	Toplam	120190	992			,029*	A,D >B
	D - 51 ve üstü	15	88,762							
Yetki Kullanma Kaygısı	A-26-30	361	74,278	Gruplar arası	8055,686	2	2685,23	14,41		
	B-31-40	433	73,582	Gruplar içi	167055,783	897	186,24			
	C-41-50	178	74,874	Toplam	165411,469	899			,176	
	D - 51 ve üstü	15	74,245							

Tablo 4.4’de araştırmaya katılan eğitimcilerin yaşlarına göre yetki kullanma kaygı ve okul iklimi görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için anova testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre eğitimcilerin yaşlarına göre anlamlılık değerlerinin, yetki kullanma kaygı ölçeği için ($p>0,05$) olduğu ve okul iklimi ölçeği için ($p<0,05$) olduğu elde edilmiştir. Diğer bir ifadeyle eğitimcilerin okul iklimine ait görüşlerinin yaşa göre fark gösterdiği, eğitimcilerin yetki kullanma kaygısının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Eğitimcilerin yaşlarına göre okul iklimi görüşlerinin hangi kademeler arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek üzere post hoc analizi yapılmış olup yapılan LSD testinin sonuçlarına göre;

Tablo 4.4’de eğitimcilerin okul iklimi görüşlerinin yaşa göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılıkların incelenmesi amacıyla LSD testi uygulanmış ve test sonucuna göre 26-30 yaşları ve 51 yaş üzeri eğitimcilerin, 31-40 yaş aralığındaki eğitimcilerden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle 26-30 yaş

aralığındaki ve 51 yaş üzerindeki eğitimcilerin 31-40 yaş aralığındaki eğitimcilere göre okul iklimine daha olumlu baktığı anlaşılmaktadır.

4.1.3. Eğitimcilerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşleri

Eğitimcilerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.5. Eğitimcilerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	LSD
Okul İklimi	A- İlkokul	220	89,515	Gruplar arası	979,506	2	489,75	37,96	,033*	B > C
	B- Ortaokul	610	91,324	Gruplar içi	12102,892	938	12,903			
	C- Lise	107	86,694	Toplam	11716,358	940				
Yetki Kullanma Kaygısı	A- İlkokul	225	78,405	Gruplar arası	7145,636	2	3572,82	21,31	,093	
	B- Ortaokul	615	77,024	Gruplar içi	159055,783	949	167,603			
	C- Lise	109	77,582	Toplam	166201,419	951				

Tablo 4.5’da araştırmaya katılan eğitimcilerin görev yaptığı okul türüne göre yetki kullanma kaygı ve okul iklimi görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için anova testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre eğitimcilerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlılık değerlerinin, yetki kullanma kaygı ölçeği için ($p>0,05$) ve okul iklimi ölçeği için ($p<0,05$) olduğu elde edilmiştir. Diğer bir ifadeyle eğitimcilerin okul iklimi görüşlerinin görev yaptığı okul türüne göre fark gösterdiği, eğitimcilerin yetki kullanma kaygısının görev yaptığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Eğitimcilerin görev yaptığı okul türüne göre okul iklimi görüşlerinin hangi kademeler arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek üzere post hoc analizi yapılmış olup yapılan LSD test sonuçlarına göre;

Tablo 4.5’de eğitimcilerin okul iklimi görüşlerinin görev yaptığı okul türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılıkların incelenmesi amacıyla LSD testi uygulanmış ve test sonucuna göre ortaokulda görev yapan eğitimcilerin lisede görev yapan eğitimcilerden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile ortaokulda görev yapan eğitimcilerin lisede görev yapan eğitimcilere göre okul iklimine daha olumlu baktığı anlaşılmaktadır.

4.1.4. Eğitimcilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşleri

Eğitimcilerin mesleki kıdemlerine göre yetki kullanma kaygısı ve okul iklimi görüşlerine ait anova testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6. Eğitimcilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	LSD
Okul İklimi	A-1-5 yıl	220	92,048	Gruplar arası	639,413	2	319,706	22,82		
	B-6-10 yıl	381	89,984	Gruplar içi	13142,852	938	14,012			
	C-11-15 yıl	135	87,832	Toplam	13782,265	940			,019*	A > C
	D-16-20 yıl	92	89,954							
	E-21 yıl ve üstü	110	90,202							
Yetki Kullanma Kaygısı	A-1-5 yıl	225	76,845	Gruplar arası	5890,835	2	2945,418	2,673		
	B-6-10 yıl	385	77,174	Gruplar içi	157562,322	949	1101,834			
	C-11-15 yıl	135	76,449	Toplam	163453,158	951			,176	
	D-16-20 yıl	94	76,204							
	E-21yıl ve üstü	110	77,242							

Tablo 4.6’de araştırmaya katılan eğitimcilerin mesleki kıdemlerine göre yetki kullanma kaygı ve okul iklimi görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için anova testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre eğitimcilerin mesleki kıdemlerine göre anlamlılık değerlerinin, yetki kullanma kaygı ölçeği için ($p>0,05$) olduğu ve okul iklimi ölçeği için ($p<0,05$) olduğu elde edilmiştir. Diğer bir ifadeyle eğitimcilerin okul iklimi görüşlerinin mesleki kıdeme göre fark gösterdiği, eğitimcilerin yetki kullanma kaygısının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Eğitimcilerin mesleki kıdemlerine göre okul iklimi görüşlerinin hangi kademeler arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek üzere post hoc analizi yapılmış olup yapılan LSD testinin sonuçları göre;

Tablo 4.6’de eğitimcilerin okul iklimi görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılıkların incelenmesi amacıyla LSD testi uygulanmış ve test sonucuna göre 1-5 yıl mesleki kıdemi olan eğitimcilerin 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan eğitimcilerden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile 1-5 yıl mesleki kıdemi olan eğitimcilerin 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan eğitimcilere göre okul iklimine daha olumlu baktığı anlaşılmaktadır.

4.1.5. Eğitimcilerin (Görevlerine Göre) Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşleri

Eğitimcilerin (görevlerine göre) yetki kullanma kaygısı ve okul iklimi görüşlerine ait t testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.7. Eğitimcilerin (Görevlerine Göre) Yetki Kullanma Kaygısı ve Okul İklimi Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	t Testi		
				t	Sd	p
Okul İklimi	Öğretmen	750	82,5635	-1,356	995	,139
	Okul Yöneticisi	250	81,0969			
Yetki Kullanma Kaygısı	Öğretmen	750	85,6481	1,235	995	,215
	Okul Yöneticisi	250	71,3623			

Tablo 4.7’da da görüldüğü gibi yapılan t testine göre okul iklimi ölçeği ve yetki kullanma kaygı ölçeği puanlarının eğitimcilerin görevlerine göre anlamlı fark göstermediği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle yönetici olarak görev yapan eğitimcilerle öğretmen olarak görev yapan eğitimcilerin okul iklimi görüşleri ve yetki kullanma kaygısı istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

4.1.6. Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygısının Okul İklimini Yordama Gücü

Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygılarının okul iklimini yordamasına ait regresyon analizi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.8. Yetki Kullanma Kaygılarının Okul İklimini Yordamasına ait Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Std. Hata	(β)	t	p
Yetki Kullanma Kaygısı	,814	,083	,813	9,785	,000
Yordanan Değişken : Okul İklimi					
B: 8,280	R: ,813	R²: ,661	F: 95,738	P: ,001	

Tablo 4.8’e baktığımızda anlamlılık düzeyi (sig.) $p<0,05$ olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygılarının okul iklimini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri ,661 olarak hesaplanmıştır ($R=,813$; $R^2=,661$; $p<0,05$). Bu değer okul iklimi değişkeninin %66,1’inin okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygıları tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dahil edilen yordayan değişkenin Beta (β) katsayısı ,813’dir ($p<0,05$). Buna göre okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygılarının okul iklimi üstünde anlamlı bir yordayan olduğu söylenebilir ($p< 0,001$). Regresyon analizi sonucunda okul iklimini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: Okul İklimi = (0,814 x Kaygı Puanı) + 8,280.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlara, bu sonuçları destekleyecek yapılan çalışmalara ve her bulgu sonunda araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin okul iklimi algısının cinsiyetine göre farklılaştığı belirlenmiş olup, erkek eğitimcilerin okul iklimine kadın eğitimcilere göre daha olumlu baktıkları anlaşılmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında okul iklimine cinsiyet faktörünün etki ettiğini ve erkeklerin kadınlara göre okul iklimine daha olumlu baktığını göstermektedir (Acet, 2006; Doğan ve Aslan, 2022; Göcen ve Kaya, 2014; Türkdoğan, 2019; Yüceler, 2005).

Yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre okul iklimine bakıştaki farklar olduğu erkek eğitimcilerin okul iklimine daha olumlu baktığını göstermektedir. Toplumsal rollerde kadınların çalışma hayatlarının dışında annelik, ev işleri gibi rollerinin olduğu göz önündedir. Çalışma hayatında da toplumsal rollere paralel, kadın çalışanların kariyer ve yükselme sistemlerinde çok fazla değerlendirilmemesi ya da tercih etmelerini teşvik edecek yapının olmaması gibi etkenlerin kadın eğitimcilerin okul iklimine olumsuz bakmalarına neden olabilmektedir. Ocak (2021), tarafından yapılan çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı verilerindeki toplam personel sayısına göre, kadın personel sayısının erkek personel sayısından daha fazla olmasına rağmen yönetim kademesinde özellikle de üst yönetim kademelerinde kadın yöneticilerin azlığı sayısal olarak verilmiştir. Bu veriler kadın eğitimcilerin yöneticilik kademesinde tercih edilmeme ya da tercih etmeme nedenlerini en iyi şekilde göstermektedir. Kadın personelin okul iklimine daha olumlu bakmaları için, gerek öğretmenlik mesleğinde gerekse yöneticilik kademesinde pozitif ayrımcılığın sağlanması ve toplumsal rollerin meslek hayatındaki baskısının azalması gerekmektedir. Bakanlık merkez ve taşra yöneticilerinin cinsiyet eşitliği konusunda kanun ve yönetmeliklerle gerekli tedbirleri almaları önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yetki kullanma kaygısının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Aslan (2006)'a göre eğitimcilerin müdür yetkisinin kullanımına ilişkin görüşlerine bakıldığında cinsiyet, bölüm, eğitim seviyesi ve tecrübeye göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Keser (2007) okul yöneticilerinin

cinsiyet, yaş, meslek ve liderlik durumuna göre yetki ve sorumluluklarını nasıl kullandıklarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin okul iklimi algısının yaşa göre farklılaştığı belirlenmiş olup, özellikle 26-30 ile 51 yaş üstü olan eğitimcilerin diğer yaş gruplarına göre okul iklimine daha olumlu baktığı anlaşılmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar ve bulgular incelendiğinde yaş değişkeninin katılımcıların okul iklimi algısını etkilediği tespit edilmiştir (Acet, 2006; Aydoğan, 2019; Göcen ve Kaya, 2014; Kocaoğlu, 2022; Varlı, 2015). Diğer bir taraftan yapılan bazı araştırmalarda, eğitimcilerin yaş ortalamalarıyla okul iklimi arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir (Aktan, 2021; Durmaz, 2020; Gökkaya, 2014).

Bu sonuçlar incelendiğinde; okul iklimine olumlu bakma ve okula olan aidiyet duygusunun farklı yaş gruplarına göre zıt duygu ve durumlarda yüksek olabileceğini göstermiştir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin heyecanı ve idealleri ile mesleki tecrübesi ve yaşı fazla olan öğretmenlerin daha dingin ve tecrübeli oluşları diğer yaş gruplarına göre okul iklimine olumlu baktıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yaş faktörünün, tecrübe ve tecrübesizlik, heyecan ve dinginlik gibi zıt duygu ve durumların okul iklimine etkisinin pozitif yönde olduğunu göstermektedir. Genel olarak okul iklimine bakış açılarının 30 yaş ile 50 yaş arasında olan öğretmenlerde düşük olduğu yapılan analizlerde belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak, özel ve sosyal hayatlarındaki değişimlerin yoğun olduğu özellikle ekonomik koşullar, evlilik ve çocuk gibi durumların öğretmenleri stres içine sokup okul ortamında soyutlanmalarına ve aidiyet duygularının zayıflamasına neden olduğu olarak yorumlanabilir. Bu durumların oluşmaması için Milli Eğitim Bakanlığının personeline aile yardımı, çocuk yardımı, kreş ve bakıcı desteği gibi mali ve sosyal hakların iyileştirilerek tatmin edici şekilde verilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul ve aile dengesini sağlıklı bir şekilde kurabilmesi için gerekli desteğin sağlanması önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yetki kullanma kaygısının yaşa göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Keser (2007)'in yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin yaş durumuna göre yetki ve sorumluluklarını nasıl kullandıklarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Şahin (2011) yaptığı çalışmada

yaş faktörünün yetki kullanma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin okul iklimi algısının okul türüne göre farklılaştığı belirlenmiş olup, ortaokulda görev yapan eğitimciler ile lisede görev yapan eğitimciler arasında farklılıklar olduğu ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu ve okul iklimine daha olumlu baktıkları anlaşılmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ve idarecilerin tutum ve davranışlarına karşı pozitif tutum içinde olduğunu göstermektedir (Ayık vd., 2014; Dönük, 2019; Korkmaz vd., 2022; Özdemir, 2017; Pala, 2011; Turan, 1998).

Yapılan analizler sonucunda okul türüne göre okul iklimine bakıştaki farklar, Milli Eğitim Bakanlığındaki okul türlerine bakıldığında; anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise (meslek, Anadolu, imam hatip, fen, sosyal bilimler vb.) ve özel eğitim kurumlarından oluşmaktadır. Anaokulu ve ilkokullar ve özel eğitim okullarında öğretmenler, tek sınıfla belirli öğrencilerle daha homojen bir yapıda çalışmaktadır. Disiplin, eğitim öğretim ve idari açıdan çok sorun yaşamadan, kendi ve diğer zümreleriyle çok iletişimi olmayan, genelde sınıfı ve velilileriyle iletişimde disiplin ve problem durumları az yaşanan eğitim kurumları olarak işlerini yürütmektedirler. Liseler problemlerin en çok yaşandığı ancak resmi prosedürlerin (sınıf tekrarı, disiplin kurulu, devamsızlık, not işleri vb.) en iyi işlediği eğitim kurumları olarak eğitim öğretim yapmakta ve özellikle iş ve işlemler bakımından homojen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ise liseler gibi problemlerin çok yaşandığı, veli iletişiminin çok düşük olduğu, zümrelerin sürekli işbirliği içinde çalışması gerektiği, resmi prosedürlerin en az işlediği (sınıf tekrarı, disiplin kurulu, devamsızlık, not işleri vb.) eğitim kurumları olduğundan bütün boyutlarıyla heterojen bir yapıdadır. Okul iklimi açısından bu analiz sonuçlarına bakıldığında, homojen yapılı kurumlarda iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu bize göstermektedir. Bunun sebebi olarak iş ve işlemler bakımında düz bir sistemin olması, okul yönetimi ve öğretmenler arasında sabit ve düz bir iletişimin olması, zümreler arasında standart bir iletişimin ve etkileşimin olması gibi durumların etkili olduğu söylenebilir. Heterojen yapılı kurumlarda iletişim ve etkileşimin fazla olduğunu bize göstermektedir. Bunun sebebi olarak iş ve işlemlerin çok yönlü olması, okul yönetimi ile öğretmenler arasında sürekli ve değişken bir

iletişim ve etkileşim olması, sınıflarda ve öğretmenler arasında etkileşimin ve iletişim yoğun olması gibi durumların etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yetki kullanma kaygısının okul türüne göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. şahin (2011)'e göre eğitimcilerin okul türlerine göre kaygı durumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, okul türünün eğitimcilerin kaygı düzeylerine etki edecek kadar önemli olmadığını belirtmektedir. Çevik (2006) ilköğretim kademesinden görev yapan eğitimcilerin kaygı düzeyinin diğeri eğitim kademelerinde görev yapan eğitimcilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin okul iklimi algısının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı belirlenmiş olup, bu farklılıkların incelenmesi amacı ile yapılan post-hoc analiz sonucunda 1-5 yıl mesleki kıdemi olan bireyler ile 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan eğitimciler arasında farklılıklar olduğu ve 1-5 yıl mesleki kıdemi olan eğitimcilerin 11-15 yıl mesleki kıdemi olan eğitimcilere göre okul iklimi ölçeğinden aldıkları puanın daha yüksek olduğu ve okul iklimine daha olumlu baktıkları anlaşılmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında mesleki kıdem arttıkça okul iklimi üzerine olumlu bakış açısının azaldığını ve tükenmişlik düzeyinin arttığını söylemek mümkündür (Aydoğan, 2019; Izgar, 2001; Dönmez ve Güneş, 2001).

Yapılan analizler sonucunda mesleki kıdemle okul iklimine bakıştaki farklar bize, mesleğin ilk yıllarında ideallerine ulaşmış, kendini gerçekteşirme yolunda büyük bir adım atmış eğitimcilerin, okul iklimine pozitif bakış açılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Göreve yeni başlayan eğitimcilerin, zorluklar ve yoğun tempoya daha dayanıklı olduğunu, bunun sonucu olarak da motivasyonlarının yüksek olduğunu yorumlayabiliriz. Belli bir zaman sonrasında mesleki deformasyon, takdir edilmeme, bürokratik yoğunluk, çevresel etkenler, toplumsal rollerde değışiklik, özel hayatlarındaki değışiklik, mesleki tükenmişlik ve özellikle sürekli değışen eğitim sistemi gibi durumlar öğretmenlerde stres durumunun artmasına neden olmaktadır. Bu gibi etkenler eğitimcilerin ideallerinden uzaklaşmasına ve motivasyonlarının yıllar içinde düşmesine neden olarak, eğitimcilerin okul iklimine karşı olumsuz tutum içinde olduğunu bizlere göstermektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine karşı olumlu bakış açısı geliştirmelerinde ve devam ettirmelerinde mesleki motivasyonlarını ve ideallerini devam ettirmelerinin önemli biri

yeri bulunmaktadır. Bunun için öncelikle iyi bir alıştırma sürecinden geçirilmeli ve yıllar içinde gerekli psikolojik desteğin sağlanması önem arz etmektedir. Meslek hayatında çaba ve gayretlerinin desteklenmesi, okul idarecileri ve üst yöneticiler tarafından öğretmenlerin başarılı çalışmaları takdir edilmeli ve gerekli ödöl sistemi çalıştırılmalıdır. Öğretmenlerin yıllara göre sosyal statülerindeki değışikliklerde gerekli maddi ve manevi desteğin bakanlık tarafından öğretmenlere sağlanmalı, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine okula ve öğrencilerine daha verimli olmalarına yardımcı olmak adına hizmet içi eğitim, akademik çalışma, kurs ve seminer gibi faaliyetlere düzenlenmeli öğretmenlerin katılım sağlamaların teşvik edilmesi önem arz etmektedir. Bu tür faaliyetlerin kariyer sisteminde liyakate uygun şekilde işletilmesi okul iklimine olumlu bakış ve mesleğe bağlılığı arttıracaktır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yetki kullanma kaygısının mesleki kıdeme göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Şahin (2011) okul yöneticilerinin yöneticilik yılı ile yetki kullanma kaygısı arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin görevlerine (yönetici ve öğretmen) göre okul iklimi ve yetki kullanma kaygılarının anlamlı fark göstermediği belirlemiştir. Canlı (2016) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul iklimi ölçeğinin tamamında anlamlı farklılığın bulunmadığını belirtmiştir. Alston, (2017) “İlkokullarda Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre Okul İkliminin Nedensel Karşılaştırmalı Bir İnceleme” konusu üzerine yaptığı çalışmada alınan sonuçlara göre, bilimsel, sosyal ve duygusal alanlarda yönetici ve öğretmenlere göre okul iklimi görüşlerinde anlamlı farklar olduğunu belirtmektedir.

Okul iklimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen yetki kullanma kaygısı değişkeninin, okul iklimini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan regresyon analizi sonucunda, anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre; okul yöneticisi ve öğretmenlerin yetki kullanma kaygılarının okul iklimine pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin yetki kullanma kaygılarının okul iklimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir diyebiliriz. Okul ikliminin sağlıklı bir şekilde yürümesi adına yöneticilerin sorumluluklarını ve yetkilerini yerine getirirken öğretmen ve öğrenci yararına kararlar alabilmesinin çok

önemli olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri, okul yönetimi, planlama ve programlama, paylaşım, bölge ve çevreye göre karar alma gibi süreçlerde daha çok güce ve sorumluluğa sahiplerdir. Güçlü' ye (2000) göre, okul merkezli yönetim anlayışında yöneticilerin artan rolleri şunlardır. Karar verme gruplarını geliştirme, güçlendirme, plânlama ve örgütleme, güdüleme değişiklikleri yönlendirme, okulunu, dışarıdaki dünya ile birleştirmedir.

Gerek mevcut roller ve gerekse artan roller ile okullar diğer resmi kurumlardan farklı olarak açık sistemli, etkileşimin ve iletişim en yoğun yaşandığı devlet kurumlarıdır. Diğer kurumlarda yöneticiler personel veya vatandaş üzerinde yetkilerini ve sorumluluklarını uygularken herhangi bir kaygı ve endişeye düşmemektedir. Evrak veya işlem doğru ise işler o yönde, eğer yanlış veya hatalı ise ceza, düzeltme vb. gibi işlemler yapılmaktadır. Bu durumlara bakıldığında işlemler bürokratik ve resmi olarak yapılmaktadır. Ancak okullarda bu tür uygulama yapmak neredeyse imkânsızdır. Bir okulda okul yöneticisi yetkilerini kullanırken okulun verimi, idare, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre ile arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurmak zorundadır. Okul yöneticisi bir çok işlemi yaparken ve karar verirken belli süzgeçlerden geçirerek işlemlerini yapmaktadır. Okul yöneticilerinin yetki kullanma ve liderlik tarzlarıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Erçetin, 1995; Erdem, 2002; Güçlü, 2003; Randall, 1987; Schein, 1965; Üstüner, 1999; Varlı, 2015; Yücel, 2006) okul iklimi üzerinde yetki kullanma stratejileri ve liderlik stillerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitim kurumlarında özellikle yönetici pozisyonunda çalışan eğitimcilerin yetki ve sorumluluk dengesinin olmaması, diğer bir ifade ile yetkilerinin kısıtlı ancak sorumluluklarının fazla olduğu bir ortamda çalışmaları karar verme süreçlerini etkilemektedir. 2023 yılında çıkartılan meslek kanununun içerik yönünden zayıf olması ve eğitimcilerin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanuna göre iş ve işlemlerini yürütmeleri, eğitim kurumlarının, meslek kanunu olup yönetilen diğer hizmet kolları gibi özerk bir yapıda olmaması gibi durumların, okul yöneticilerinin yönetim stratejilerinin ve yetkilerinin sınırlandırılmasına neden olmaktadır. Eğitim kurumlarının özel kanunla, diğer kamu kuruluşlarından, içerik yönünden ve işleyiş şeklinden ayrılması, kariyer, liyakat ve atama usullerinin doğru işlenmesi eğitim öğretim ortamlarını daha sağlıklı hale getirecektir.

6. KAYNAKLAR

- Acarbay, F.Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği' nin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması* (Yayın No. 190097) [Yüksek lisans tezi Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki* (Yayın No. 189822) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Akbaba, A., & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227
- Akçekoce, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-23.
- Akoto, M., & Allida, D. (2017). Relationship of school climate and organizational commitment of secondary school teachers. *Baraton Interdisciplinary Research Journal*, 7, 1-9.
- Akman, A. (2021). *Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisi* (Yayın No. 674485) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aktan, V. (2021). *İlkokullarda okul iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yayın No. 667863) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2).

- Alston, C. R. (2017). *A causal comparative study of teacher and administrator perceptions of school climate within elementary schools in a school district*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Liberty University.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Aslan, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin yetki kullanma eğilimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayın No. 191818) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Şanlıurfa]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi
- Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638.
- Araşkal, S., & Gürbüz, A. (2021). Eğitim kurumlarında okul iklimi ve öğretmen yabancılaşmasının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.51846>
- Arslan, Ö. (2019). *2012 ve 2015 yılları uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi* (Yayın No. 562120) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aslan, H., & Erözyürek, A. (2021). Okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3711-3741.
- Atakan, H. S. (2012). *Devlete bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara Altındağ ilçesi örneği)* (Yayın No. 313197) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire (MLQ). Hair, J.F, Anderson, F., Tatham, R. ve Black, W. (Eds.), *Multivariate data analysis*. (s. 261-272). *Prentice Hall*.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2014). *Toplum Kültür Eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, S. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi* (Yayın No. 553161) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* (Yayın No. 530252) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ayık, A., Savaş, M., & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Aykaç, B. (1990). Personel yönetiminde yeterlik ilkesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 23(4), 91-109.
- Aytürk, N. (2003). *Yönetim Sanatı; Başarılı Yönetim Ve Yöneticilik Teknikleri*. Ankara: Yargı Yayınevi. Ankara.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A., & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 93-109. <https://doi.org/10.21764/efd.82932>
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barkçin, F. (1994). *Eğitim yönetiminde yetki devri* [Basılmamış doktora tezi]. Ankara
- Barth, R. S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappa*. (February, 2001). 444-449.
- Bassou, M. E. (1987). *A Study Of School Organisational Climate In Secondary Schools In The State Of Indiana*. D.A.I.-A, 49/07.

- Başaran İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76- 83.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6143/82446>
- Baydili, K. N. (2022). The impact of COVID-19 vaccination on mental health. *Journal of Loss and Trauma*, 27(3), 285-288.
<https://doi.org/10.1080/15325024.2021.1963558>
- Bayram, F., & Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 220895) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bayrak, C., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *Anthropologist*, 17(1), 81-91.
<https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891417>
- Bayrak, C., Himmetoğlu, B. & Ayduğ, D. (2020). Okul yöneticilerinin 19. Milli Eğitim Şurası Kararları ve 29026 sayılı yönetmelik çerçevesinde okul yöneticilerinin atanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (AUJEF), 4(2), 122-142.
- Beard, T. L. A. (2002). *A comparison of Louisiana secondary career and technical teachers and academic teachers on learning type and perception of school climate* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, Baton Rouge.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(1-2).
- Bıçer, C., & Büyükyılmaz, O. (2019). The effect of perceptions of organizational politics on workplace friendship: a study on healthcare employees. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 15(2), 515-531.
<https://doi.org/10.17130/ijmeb.2019252108>

- Birdal, İ & Aydemir N. (1992). *Yönetim Teorileri*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Bostancı, A. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915-942.
- Braddock, S. J. (2015). *The influence of principal behavior on faculty trust and organizational climate as perceived by elementary teachers* (Publication No. 3742957) [Doctoral Dissertatiton]. Texas A&M University-Commerce.
- Brengelmann, J. (1995), *Davranışçı Psikoloji Açısından Vizyoncu ve Karizmatik Yönetim* (Çev. V. Karagöz), Vizyon Yönetimi, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Borkovec, T. D., Ray, W. J., & Stober, J. (1998). Worry: A cognitive phenomenon intimately linked to affective, physiological, and interpersonal behavioral processes. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 561–576.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(7).
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. (1. Baskı). Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. (6. Baskı) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Dokuzuncu Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büte, M., Okulu, D. İ. & Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 485-511.
- Can, A. (2016). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*(4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* [Basılmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506842>
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 356-373.
- Cırcır, O. (2018). *Ergenlerde, okul tükenmişlik düzeylerinin aleksitimi ve okul iklimi açısından yordanması* (Yayın No. 493106) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü* (Yayın No. 557920) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği' nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.

- Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C. (2011). Güvenli okul oluşturmada okul iklimi: Kavramsal bir analiz. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4),73–84. <https://doi.org/10.14527/C1S4M8>
- Çalışır, M. (2008). *Mamak ilçesi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları yetki türü ve düzeyleri* (Yayın No. 232019) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çankaya, İ. H. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)*, 1(2), 97-103.
- Çağlayan, E. (2017), *Okul binaları ve örgüt iklimi* (Yayın No. 368287) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çelik, D. (2000). *Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?* İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*.(3. baskı.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 557242) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çevik, V. (2006). *Eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 189158) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çiner, S., & Göksoy, S. (2022). Mesleki ve teknik Anadolu lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *International Journal of Arts and Social Studies*, 5(8), 1-21.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki Muğla ili örneği* (Yayın No. 448387) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 6, 179-186.

Dağ, S. (2020). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşım ile okul iklimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimi arasındaki ilişki* (Yayın No. 638801) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Dağlı, A. (2020). *Teoriden Uygulamaya Örgütsel İklim*. Ankara: Pegem Akademi.

Dilbaz, S. S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 471015) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Diler, K. İ. (2018). *Kamu personel hukukunda liyakat ilkesi* (Yayın No. 502157) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Ana Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Dinçer, A. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin yetki kullanma eğilimlerine ilişkin öğretmen ve müdür görüşleri* (Yayın No. 345891) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Donnelly, C. (1999). School ethos and governor relationships. *School Leadership and Managemen*, 19(2), 223-239.

Doğan, S. (2017). *Okul Kültürü ve İklimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, Ü., & Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499.

Dönmez, B. & Güneş, H. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 5, 71.

Dönük, O. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık (Malatya ili örneği)* (Yayın No. 568737)

- [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Duff, B. (2013). *Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators*. [Doctor of Education, Liberty University, Lynchburg]. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/675>
- Duran, L. (1982). İdare hukuku ders notları. *İstanbul Üniversitesi, Hukuk Fakültesi Yayınları, İstanbul*.
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 647603) [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Erçetin, Ş. (1995). *Ast Üst İlişkileri*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Eren, E. (1978). Örgütlerde yönetime katılma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları*.
- Eren, E. (1989). Yönetimin psikolojisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları*.
- Erdem, F. E. (2002), *Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki kullanma eğilimleri*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eroğlu, K. & Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: İş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *Journal of Business Research-Turk*. 7(1), 280-308.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Ertem, M. (2020). Covid-19 pandemisi ve sosyal damgalama. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 135-138.
- Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. (3. Baskı) Beta Yayıncılık, İstanbul.

- Ertürk, M. (2012), *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. (6.Baskı) Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Freiberg, J. H. (1983). Improving school climate--a facilitative process. *Paper Presented At The Seminar in Organizational Development in Schools, University of La Verne*.
- Furnham, A., Trickey, G., & Hyde, G. (2012). Bright aspects to dark side traits: Dark side traits associated with work success. *Personality and Individual Differences*, 52, 908-913.
- Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(36), 67-102.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 147-159.
- Gök, R. & Ceyhan İ. B. (2022). Okul ikliminin ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(22), 1-12.
- Gök, S. (2015). Çalışma yaşamının önemli bir sorunu: Örgütsel stres. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(2), 429-448.
- Gökkaya, E. (2014). *Rotasyona uğrayan okul yöneticilerinde iş doyumu ve tükenmişlik*. (Yayın No. 358497) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Gözübüyük, Ş. (2005). *Yönetim Yargı*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)* (Yayın No. 219823) [Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Gürcüoğlu, S., & Uyar, M. (2020). Örgütsel çatışma ile örgütsel iklim arasındaki ilişkinin ortaöğretim öğretmenleri perspektifinden incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(43), 229-254.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H., & Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi / The relationship of school principals' management style and school climate. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.867845>
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. *Chicago: Midwest Administration Center*.
- Hoşgörür, T., & Apikoğlu, S. (2013). Relationship between school administrators' anxiety levels for authority use and burnout levels. *Educational Process: International Journal*, 2 (1-2), 19-35.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools healthy schools: measuring organizational climate (1st ed.). *Newbury Park: SAGE Publications*.
- Hoy, W. (2003). School climate. J.W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education*, New York: Thompson Gate.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (Çev. S. Turan) Ankara. Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2020). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama*. (Çev. S. Turan) Ankara: Nobel Yayınları.
- Hummer, T. A., (2016). Metacognition in early phase psychosis: toward understanding neural substrates. *International Journal of Molecular Sciences*, 16(7), 14640-14654.

- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik Nedenleri Sonuçları ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Yayın No. 486442) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayın No. 366254) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Johnson, P. E. (1989). *Conflict in school organizations and its relationship to school climate* (Publication No. 3213293) [Doctoral dissertation, Auburn University].
- Judge, T. A., Scott, B. A., & Ilies, R. (2006). Hostility, job attitudes, and workplace deviance: Test of a multilevel model. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 126–138. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.126>.
- Kalkan Ç. (2022). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2757-2791.
- Kara, M., & Bozkurt, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde okul yöneticiliği: karşılaşılan sorunlar ve çıkarılan dersler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1076-1103. <https://doi.org/10.37217/tebd.969888>
- Karadağ, E. (2016). The effect of educational leadership on students' achievement: a meta-analysis study. *Asia Pasific Education Review*, 16(1), 79-93.
- Keser, Z. (2007). *Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi* (Yayın No. 190989) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kılınç, T. (1986) *Takım kurma ve geliştirme yoluyla örgüt geliştirme ilişkilere ve karar verme süreçlerine yönelik bir uygulama* [Basılmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Kocaoğlu, M. (2022). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları okul iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* (Yayın No. 733876) [Yüksek lisans tezi, ZBEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Koçak, R., Yılmaz, D., & Gökler, R. (2013). Okul yöneticilerinin yetki kullanımı kaygı ölçeği (OYKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science*. 6(8), 395-415. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1966>
- Korkmaz, O., Çekim, R., Okumuş, M., & Yaran, G. (2022). Okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 18, 27–44. <https://doi.org/10.51293/socrates.261>
- Köklü, N. & Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kömbeci, S. E. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 672289) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). okul iklimi ölçeği' nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/298/163>
- Lyons J. E. (1998). Leadership, Authority and Community. *University of North Carolina*. www.ucea.org/cases. (27 12 2004).
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st Century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum*, 67(2), 156–162. <https://doi.org/10.1080/00131720308984553>
- Memduhoğlu, H. B., & Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1- 26.
- Mihçıoğlu, C. (1958). Türkiye’de memuriyete girişte liyakat prensibi. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 109-116.

- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student & teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal School Health*, 80(6), 271-279.
- Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J. ve Hall, K. (2004). Methodological challenges in researching inclusive school cultures. *Educational Review*. 56(3), 259-270.
- Norton, M. S. (1984). What is so important about school climate? *Contemporary Education*, 56, 43-45.
- Nural, E., Ada, Ş., & Çolak, A. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 197-210.
- Ocak, A. (2021). Türk eğitim yönetiminde kadının adı yok. *Alanyazın-CRES Journal*, 2(1),15-25. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.15.25>
- Onar, S. (1966). *İdare Hukukunun Umumi Esasları*. İstanbul: İsmail Akgün Matbaası.
- Öksüm, C. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin yetki kullanma yeterliliklerinin öğretmenler ve ilköğretim müfettişleri tarafından değerlendirilmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul.
- Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde karar verme ile kaygı ilişkileri* (Yayın No. 84359) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Özdayı, N. (2001). Ortaöğretimde görev yapan eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 151-164.
- Özdemir, O. A. (2017). *Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisi* (Yayın No. 502831) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özkalp, E. (1997). Takım çalışmalarının günümüz yönetim sistemlerindeki yeri ve takım yönetimi tekerleği. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 431-460.
- Pala, E. (2011). *Öğretmenlerin örgüt iklimini algılamalarına yönelik bir çalışma: Edirne kız teknik ve meslek lisesi örneği*. [Basılmamış yüksek lisans dönem projesi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Parker, S. K., Wall, T. D., & Cordery, J. L. (2001). Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 413-440.
- Parlak, B. (2011). *Kamu Yönetiminde Yeni Vizyonlar*. Alfa Aktüel Yayınları, Bursa.
- Penfield, R. (1969). *Örgütte Beşeri Münasebetler*. (Çev. R. Taşcıoğlu). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Öğretim ve Teknik Yayınları. Ankara.
- Piet, C. (2005). Turning school into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*. 28(2), 129-139.
- Raghunathan, R., & Pham, M. T. (1999). All negative moods are not equal: Motivational influences of anxiety and sadness on decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 79(1), 56-77.
- Randall, D. (1987). Commitment and the organization: the organization man revisited. *Academy of Management Review*, 12(3), 460-471.
- Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67- 74.
- Saraç, G. (2004). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin denetim odaklarına göre yetki kullanma eğilimleri* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, T. (2019). Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler. (Yayın No. 546314) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Schlenker, G. (1994). Anxiety-Psychological Foundations. *Monatshefte Für Veterinarmedizin*, 49.
- Schein, E. H. (1965). *Organizational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Schein, E. D. (2010). *Organizational culture and leadership*, 4. Baskı, Ebsco eBook Collection via Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar.
- Schlechty, C. P. (2006). *Shaking Up The School House*. (Okulu Yeniden Kurmak/ Çev. Yüksel Özden), Nobel Yayınları, Ankara.
- Schneider, B., Ehrhart, M., & Macey, W. (2012). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*. 64. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Spicer, F. V. (2016). *Okul kültürü, okul iklimi ve müdürün rolü*. Atlanta: Georgia State University.
- Syomwene, A. (2018). Effective school indicators for quality curriculum implementation process. *African Journal of Education, Science and Technology*, 4(3), 150-159. <http://www.ajest.info/index.php/ajest/article/view/116>
- Stöber J., & Seidenstücker, B. (1999). A new inventory for assessing worry in managers: Correlates with job involvement and self-reliance. *Personality and Individual Differences*, 23, 1085-1087.
- Schwartz, T. P., Deal, T. E., & Kennedy, A. (1983). Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life. *Contemporary Sociology*, 12(5), 566.
- Şahin C. (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kırşehir: *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt 12, Sayı 4, Aralık 2011, Sayfa 143-161.
- Şakar, N. (2013). Yetki-güç ve yetki devri: Yönetim ve organizasyon. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*. 70-93.

- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayın No. 397371) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2020a). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2020b). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. R. Tagiuri, G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Harvard University.
- Thapa, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tajasom, A., & Ahmad, Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: Teachers' perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(14), 314-333.
- Tanrıöğen, A., & Yücel, Z. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında yaşadıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21.
- Taymaz, A. H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, A. H. (2007). *Okul Yönetimi* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri için Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Tepe, N., & Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3360-3381.
- Terzi, A. R. (2018). *Kuramdan Araştırmaya Okul İklimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topçu, İ. (2019). *Okul İklimi ve Kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topal, Ö. S. (2001). *Okul ikliminin okulların ÖSS başarıları ile ilişkisi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 277-287.
- Turan, S. (1998). *Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context* [Basılmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Türkdoğan, M. (2019). *Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayın No. 597506) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi
- Türkmen, İ. (1996). *Yönetişel Zaman ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No:519.
- Ural, A. (2001). Okul müdürlerinin yönetişel stres kaynakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 74–84.
- Üstüner, M. (1999). *Okul müdürlerinin etkileme yolları ve öğretmen morali*, [Basılmamış Doktora Tezi]. Ankara.
- Quick, J. C., Joplin, J. R., Nelson, D. L., & Quick, J. D. (1992). Behavioral responses to anxiety: Self-reliance, counterdependence, and overdependence. *Anxiety, Stress, & Coping*, 5(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/10615809208250486>
- Quick, J. C., Joplin, J. R., Nelson, D. L., Mangelsdorff, A. D., & Fiedler, E. (1996). Self-reliance and military service training outcomes. *Military Psychology*, 8(4), 279–293. https://doi.org/10.1207/s15327876mp0804_2

- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)* (Yayın No. 396097) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
- Yalçınsoy, A. (2019). Örgüt kültürü ve örgüt ikliminin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 67-77. <https://doi.org/10.18506/anemon.425635>
- Yaman, M., Bayrakçı, M., & Yaman, Ç. (2002). Stres kaynakları ile yöneticilerin kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(9), 141 - 155.
- Yeşil, S., & Özbağış, A. (2022). Kurumsal körlüğün çalışanlar üzerindeki etkisi: bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 ("21. Uluslararası İşletmecilik Kongresi" Özel Sayısı), 182-202. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1133118>
- Yılmaz, D. (2010). *Okul yöneticilerinin yetki kullanımı kaygı ölçeği (OYKÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayın No. 258044) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *Anthropologist*, 18(2), 277-288.
- Yozgat, U. (1994). *Yönetimde Karar Verme Teknikleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organisations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yücel, Z. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar* (Yayın No. 210945) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayın No. 494323) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.



EKLER

EK-1. Özgeçmiş Formu

ÖZGEÇMİŞ FORMU

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Adı/Soyadı	Hakan GÜLTEKİN
Doğum Tarihi ve Yeri	
Kurumu	
Görevi	
İletişim Bilgileri	

B. EĞİTİM BİLGİLERİ

Mezun Olduğu Üniversite/Fakülte	
Lise	

C. MESLEKİ DENEYİM

--

D. ÖZGEÇMİŞ SAHİBİ

Adı/Soyadı	Hakan GÜLTEKİN
Tarih (Gün/Ay/Yıl)	
İmza	

EK-2. Etik Kurul Onayı/İzni



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMANIN ADI	Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygısı İle Okul İklimi Arasındaki İlişki
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Anket/Ölçek/Skala Çalışması ☐ Gözlemsel Çalışma ☐ Niteliksel Çalışma ☐ Diğer
GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ	175209 sayılı ve 26.10.2023 tarihli yazı
YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK Yozgat Bozok Üniversitesi – Eğitim Fakültesi
ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Hakan GÜLTEKİN MEB / İstanbul Ataşehir Mustafa Öncel Ortaokulu

KARAR BİLGİLERİ	KARAR NO: 08/01	TARİH: 23.11.2023
	Yukarıda bilgileri verilen Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca <u>bulunmadığına</u> oybirliği ile karar verildi.	
	Değerlendirme Sonucu	
	☒	Uygundur
	☐	Düzeltilme gereklidir (Açıklayınız)
	☐	☐ Düzeltmeleri görmek istiyoruz ☐ Düzeltmeleri görmemize gerek yok
☐	Uygun değildir (Açıklayınız)	
☐	Açıklama	

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi
---------------	---

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU ÜYELERİ

KYT-FRM-160/00

EK-3. Ölçekler

Sayın Okul Yöneticisi ve Öğretmenleri;
Aşağıda okul yöneticilerinin Öğretmenler, Öğrenciler, Okul ve çevresi ile ilgili okul iklimine ait maddeler (**Bölüm II**) ve yetkilerini kullanma kaygılarına dair maddeler (**Bölüm III**) bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun durumun altına çarpı (X) koyarak işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Hakan GÜLTEKİN
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz:
a. Kadın () b. Erkek ()
2. Yaşınız
a. 20-30 () b. 31-40 () c. 41-50 () d. 51 ve üstü ()
3. Görev yaptığınız okulun türü:
a. İlkokul () b. Ortaokul () c. Lise ()
4. Mesleki kıdeminiz:
a. 1-5 yıl () b. 6-10 yıl () c. 11-15 yıl () d. 16-20 yıl () e. 21 ve üstü ()
5. Okulunuzda görev yapan öğretmen sayısı:
a. 1-20 () b. 21-40 () c. 41-60 () d. 61-80 () e. 81 ve üstü ()

S.No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.					
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.					
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.					
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.					
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.					
8	Okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alırım.					
9	Öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtım, görev dağıtım vb.) açısından adil davranırım.					
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.					
11	Öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade ederim.					
12	Öğretmenlere gerekli kaynakları sağlarım.					
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlarım.					
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.					
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.					
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.					
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.					
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.					
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.					
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.					
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.					
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.					

Bölüm III
Yetki Kullanma Kaygı Ölçeği yetki kullanırken kaygı düzeyinizi ilgili alana (X) çarpı koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇEK MADDELERİ	Kaygılanma Düzeyi				
	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukta (4)	Her zaman (5)
1. Okul bina ve tesislerinin bakım ve onarımı ile ilgili konularda					
2. Okulun kaynaklarını okul ihtiyaçları konusunda kullanılmasında					
3. Sivil savunma ve yangından korunma tedbirlerinin alınmasında					
4. Ayniyat işlerinin yürütülmesinde					
5. Okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde					
6. Öğretmenlere ödül verilmesinde					
7. Öğretmenler kurulunda karar alınmasında					
8. Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasında					
9. Öğretmenlerin okul içi faaliyetlerinin denetlenmesinde					
10. Öğretmenlere nöbet görevi verilmesi ve izlenmesinde					
11. Yürürlükteki mevzuatın uygulanmasında					
12. Öğretmenlere performans notu verilmesinde					
13. Eğitim öğretim araçlarının temin edilmesinde					
14. Sürekli devamsız öğrencilerin okula devamının sağlanmasında yönetmenliği uygulamada					
15. Öğrenci disiplin işlemlerinin yürütülmesinde					
16. Sorunlu öğrencilerde ilgili yönetmeliğini uygulamada					
17. Yazı işlerinin etkili yürütülmesinin sağlamada					
18. Astlarına yetki devredilmesi konusunda					
19. Okulda çeşitli sosyal faaliyetler düzenlenmede					
20. Okul imkânlarını kullanarak okul ihtiyaçları için kaynak oluşturmada					
21. Sınıf mevcutlarının ve öğrenci dağılımlarının ayarlanmasında					
22. Okul vizyon ve misyon belirlenmesinde					
23. Üst düzey yöneticilerle iletişim kurmada					
24. Okul Problemlerinin il-ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne iletilmesinde					
25. Öğretmenlere mazeret izni verilmesinde					
26. Okulda hizmetli sınıfı elemanlarının denetlenmesinde					
27. Tören kutlamalarda öğretmen görevlendirilmesinde					
28. Öğretmenlere yıllık plan hazırlanmasında					
29. Rehberlik hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesini sağlamada					
30. Öğretmenlere zümre toplantılarının düzenli ve zamanında yaptırılmasında					
31. Boş geçen derslere öğretmen görevlendirilmesinde					
32. Öğrenci problemleri ile ilgili konularında yetki kullanımında					
33. Eğitici kulüp faaliyetlerinin izlenmesinde					
34. Öğrenme güçlüğü çeken sorunlu öğrencilerin Rehberlik Araştırma Merkezine gönderilmesinde					
35. Ders araçlarının bakım veya onarımının düzenli olarak yapılmasında					
36. Okulda karar alma sürecine ilgili personelin katılımını sağlamada					