

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ VE
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİ MÜDÜRLÜKLERİNE
GAZİANTEP

Ortak Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı yüksek lisans öğrencisi Serkan BOZKURT tarafından “Okul İklimi ve İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımları Arasındaki İlişki” başlıklı tez, 30/01/2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN

Ana Bilim Dalı Başkanı

Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN

Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Yrd. Doç. Tuba YAVAŞ (Tez Danışmanı)

Doç. Dr. Abdullah DEMİR

Enstitü Müdürü

ETİK BİLDİRİM SAYFASI**T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ VE
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİ MÜDÜRLÜKLERİNE
GAZİANTEP**

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (Tarih: 30/01/2015)

Serkan BOZKURT

ÖZET

OKUL İKLİMİNİN İŞBİRLİKÇİ MESLEKİ GELİŞİM YAKLAŞIMLARINA ETKİSİ

Serkan BOZKURT

Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 101 sayfa, Ocak 2015

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Tuba YAVAŞ

Eğitim sisteminde öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini belirleyen önemli faktörlerden biri öğretmenin mesleki yeterliliğidir. Mesleki açıdan yeterli bir öğretmen, öğretimin iyileştirilmesinde önemli bir rol üstlenecektir. Okul iklimi öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Gelişim seçeneği olarak işbirlikçi mesleki gelişim okul ikliminin ekip ruhu boyutu ile birlikte değerlendirilebilir.

Çalışmanın amacı okul ikliminin işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına etkisini araştırmaktır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma verileri Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde çalışan toplamda 419 ilkokul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışma konusu olan okul iklimi ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon ve regresyon analizleri; kişisel değişkenlerle ilgili gruplar arasındaki farkları ortaya çıkarmak için t-Testi, Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır.

Çalışmanın sonucunda okul ikliminin işbirlikçi mesleki gelişime orta derecede ve pozitif bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada işbirlikçi mesleki gelişimi, okul ikliminin diğer boyutlarına göre ekip ruhunun daha fazla etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hem okul iklimi puanlarının hem de işbirlikçi mesleki gelişim puanlarının genel olarak sahip oldukları kişisel özelliklerden cinsiyet ve medeni hal açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, okul

iklimi puanlarının görev değişkenine göre analiz edildiğinde görev değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, buna karşılık okul iklimi puanlarının yaş gruplarına göre analiz edildiğinde yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikçi mesleki gelişim puanlarının görev değişkeni ile yaş gruplarına göre yapılan analizlerinde hem görev grupları arasında hem de yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Eğitim Denetimi, Farklılaştırılmış Denetim Modeli, İşbirlikçi Mesleki Gelişim



ABSTRACT**THE EFFECT OF SCHOOL CLIMATE ON THE APPROACHES OF
COOPERATIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Serkan Bozkurt

Zirve University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Administration, Supervision, Planning and
Economics

M.A. Thesis, 101 pages, January 2015

Supervisor Assistant Prof. Dr. Tuba Yavaş

One of the prominent factors in identifying the student success and education quality in education system is teacher's professional competency. A competent teacher in his profession will have a vital role in the improvement of education. School climate has a tremendous effect in the professional development of teachers. As an option for development, cooperative professional development can be regarded with team spirit dimension of school climate.

The purpose of the study is to research the effect of school climate on the approaches of cooperative professional development. Descriptive survey model was employed in the study. Data were gathered from 419 primary school principals, assistant principals and teachers working in Şehitkamil, Gaziantep. To determine the relation between the school climate and cooperative professional development, correlation and regression analyses; to find out the differences between groups about personal variables T-Test and One-Way ANOVA and Scheffe test were employed.

As a result, school climate has a medium level and positive effect on cooperative professional development. It was seen in the study that team spirit effects cooperative professional development more than the other dimensions of school climate. Moreover, findings show that teachers' both school climate scores and professional development scores significantly differ from the personal

characteristics that they have in terms of gender and marital status, when school climate scores were analyzed in terms of duty variable, there was no significant difference. On the other hand, when school climate scores were analyzed in terms of age groups, there is no meaningful difference between age groups. Furthermore, according to the analyses of cooperative professional development scores in terms of duty variable and age group, there is a significant difference between the duty group and age group.

Key Words: School Climate, Educational Supervision, Differentiated Supervision Model, Cooperative Professional Development



ÖNSÖZ

Etkili ve verimli bir öğretim ancak yeterli ve donanımlı öğretmenlerle mümkün olabilir. Başarılı bir okul örgütü için temel kıstas ürün konumundaki öğrencilerinin başarı düzeyi olarak görülmektedir. Başarılı bir öğrenci için de ön şart etkili bir öğrenme ortamının varlığıdır. Etkili bir öğretim ancak mesleki yönden yeterli öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Öğretimin geliştirilmesinde etkin bir rol üstlenen öğretmenin mesleki gelişiminde okul ikliminin rolü yadsınamaz.

Farklılaştırılmış denetim modelinde diğer denetim türlerinden farklı olarak değerlendirme süreci öğretmen yeterliliğine göre değişir. Farklılaştırılmış denetimin bileşenleri içinde değerlendirilen gelişim seçeneklerinden işbirlikçi mesleki gelişim öğretmenlerin meslektaş dayanışmasını yani bilgi ve tecrübe paylaşımını amaçlar.

Okul iklimi öğretmenlerin motivasyonları, iş tatminleri ile performanslarını pozitif yönde etkileyen önemli bir faktördür. Ekip ruhu, etkileşim ve iletişim, yenilikçilik ve kendini işe verme gibi alt boyutlardan oluşan okul ikliminin öğretmenler arası iş birliğini geliştirmede olumlu bir katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Bu çalışma okul ikliminin işbirlikçi mesleki gelişimi arttıracığı öngörüsü ile yapılmıştır. Çalışmanın okul iklimi ile işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımları arasındaki ilişki açısından literatüre katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Tez hazırlama sürecinde bana hoşgörülü davranan ve beni yönlendiren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Tuba YAVAŞ' a; ölçeklerini kullandığım Sayın Doç. Dr. Hasan B. MEMDUHOĞLU hocama ve Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN' a; Abstract kısmını yazmamda yardımcı olan Celal ÇOK' a çalışma sürelerim konusunda esnek davranarak destek olan okul müdürüm Sayın Hamit KESGİN'e ve Abdurrahman ARPACI' ya, tez hazırlama süreci boyunca desteğini esirgemeyen, bana karşı hep anlayışlı davranan sevgili eşim Zeynep BOZKURT, biricik kızlarım Ayşe Elif BOZKURT, Türkan Reyyan BOZKURT ve oğlum Yusuf Sait BOZKURT'a şükranlarımı sunuyorum.

Serkan BOZKURT / Ocak 2015

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	i
ETİK BİLDİRİM SAYFASI	i
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	x
TABLolar CETVELİ	xi
ŞEKİLLER CETVELİ	xiii
TANIMLAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	1
1.2. Çalışmanın Amacı	1
1.3. Çalışmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlar	2
1.5. Sınırlılıklar.....	2
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	3
2.1. Örgüt İklimi	3
2.1.1. Örgüt İkliminin Oluşumu	6
2.1.1.1. Yapısalcı Yaklaşım.....	6
2.1.1.2. Algısal Yaklaşım	7
2.1.1.3. Etkileşimci Yaklaşım	7
2.1.1.4. Kültürel Yaklaşım	7
2.1.2. Örgütsel İklim Tipleri	7
2.1.2.1. Açık İklim.....	7
2.1.2.2. Bağımsız İklim	8
2.1.2.3. Kontrollü İklim.....	8
2.1.2.4. Samimi İklim	9

2.1.2.5.	Babacan İklim.....	9
2.1.2.6.	Kapalı İklim.....	10
2.1.3.	Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler	11
2.1.3.1.	Örgütsel Amaçlar	11
2.1.3.2.	Örgütsel Yapı	11
2.1.3.3.	Örgütün Çevresi	12
2.1.3.4.	Kaynaklar	12
2.1.3.5.	Büyüklik	12
2.1.3.6.	Örgütün Coğrafi Konumu ve Fiziki Yerleşimi.....	13
2.1.3.7.	İletişim.....	13
2.1.4.	Örgüt İklimi İle Bazı Kavramlar Arasındaki İlişki	14
2.1.5.	Örgüt İkliminin Öğeleri.....	15
2.1.6.	Örgüt İkliminin Önemi.....	16
2.1.7.	Örgüt İklimi Boyutları	17
2.1.7.1.	Bireysel özellikler.....	18
2.1.7.2.	Örgütsel özellikler	18
2.1.7.3.	Çevresel özellikler	18
2.1.8.	Öğretmen Grubu Davranışları.....	20
2.1.8.1.	Çözülme.....	20
2.1.8.2.	Engellenme	20
2.1.8.3.	Moral	21
2.1.8.4.	Samimiyet.....	21
2.1.9.	Yönetici Grubu Davranışları	21
2.1.9.1.	Uzak Durma	21
2.1.9.2.	Yakından Kontrol	21
2.1.9.3.	İşe dönüklük	21
2.1.9.4.	Anlayış Gösterme	21
2.1.10.	İşbirlikçi Mesleki Gelişim ve Örgütsel İklim.....	21
2.2.	Denetim Kavramı	23
2.2.1.	Eğitim Denetimi	23
2.2.2.	Eğitim Denetiminde Çeşitli Yaklaşımlar	25
2.2.2.1.	Bilimsel Yönetim Yaklaşımı	25
2.2.2.2.	Sanatsal Denetim Yaklaşımı.....	27
2.2.2.3.	Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı	28
2.2.3.	Çağdaş Eğitim Denetiminin Özellikleri	29
2.2.4.	Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri.....	30
2.2.5.	Akran Denetimi	31
2.2.6.	Farklılaştırılmış Denetim	32
2.2.7.	Farklılaştırılmış Denetimin Temelleri.....	33
2.2.7.1.	Profesyonellik.....	33
2.2.7.2.	Farklılaştırılmış Denetim Sisteminin Kurulması.....	33

2.2.7.3. Mesleki Kùltür.....	33
2.2.7.4. Destekleyici Çalışma Koşulları	34
2.2.7.5. Kolaylaştırıcı Yapılar	35
2.2.7.6. Kapsamlı Hizmetler.....	35
2.2.7.7. Değerlendirme Seçenekleri	38
2.3. İlgili Araştırmalar	40
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45
3. YÖNTEM	49
3.1. Çalışmanın Modeli	49
3.2. Evren ve Örnekleme.....	49
3.3. Veri Toplama Aracı.....	50
3.4. Verilerin Analizi.....	52
3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik.....	52
4. BULGULAR VE YORUM.....	58
4.1. Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular	58
4.2. Okul İkliminin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına Etkisi	61
4.3. Okul İkliminin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Yordamasına Yönelik Bulgular	64
4.4. Okul İklimi Algısının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular	67
4.5. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Algısının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular	70
5. TARTIşMA VE SONUÇ	74
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	74
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	76
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	77
6. ÖNERİLER.....	78
6.1. Araştırmacılara Öneriler	78
6.2. Uygulayıcılara Öneriler	78
KAYNAKÇA	80

EK-1 Ölçekler.....	94
EK-2 Ölçek İzinleri	97
EK-3 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni	98
ÖZGEÇMİŞ.....	101



KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis Of Variance (=Varyans Analizi)
Bkz.	: Bakınız
FDM	: Farklılaştırılmış Denetim Modeli
M	: Ortalama
p	: İstatistiksel anlamlılık(Sig.)
r	: Korelasyon
R	: Regresyon
TDK	: Türk Dil Kurumu
ve diğ.	: ve diğerleri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
yy.	: yüz yıl
DSİ	: Devlet Su İşleri

TABLOLAR CETVELİ

Tablo 2.1. Örgüt İklimi ve Kültürü'nün Algılanmalarının Karşılaştırılması.....	14
Tablo 2.2. Farklılaştırılmış Denetim Modelinde Kullanılan Yöntemler Yaklaşımlar ve İlkeler.....	38
Tablo 3.1. Örneklem grubuna ilişkin bilgiler.....	50
Tablo 3.2. Okul iklimi ve İşbirlikçi Mesleki Gelişim Ölçeklerinin Cronbach Alpha Değerleri.....	53
Tablo 3.3. Okul iklimi ve İşbirlikçi Mesleki Gelişim Ölçeklerinin KMO ve Bartlett Değerleri.....	53
Tablo 3.4. Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha).....	54
Tablo 3.5. Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha).....	55
Tablo 3.6. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha).....	56
Tablo 3.7. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha).....	57
Tablo 4.1. Cinsiyet ile ilgili sıklık dağılımı	58
Tablo 4.2. Yaş değişkeni ile ilgili sıklık dağılımı	58
Tablo 4.3. Medeni durum ile ilgili sıklık dağılımı	59
Tablo 4.4. Görev durumu ile ilgili sıklık dağılımı	59
Tablo 4.5. Okuldaki kıdem ile ilgili sıklık dağılımı.....	60
Tablo 4.6. Okul iklimi ve işbirlikçi mesleki gelişim arasındaki ilişki tablosu.....	61
Tablo 4.7. Okul iklimi ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı boyutları arasındaki ilişki tablosu	63
Tablo 4.8. Öğretmenlerde Okul İkliminin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 4.9. Öğretmenlerde Okul İkliminin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.10. Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları	67

Tablo 4.11. Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Hale Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.12. Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Görev Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 4.13. Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (one way ANOVA) Sonuçları	69
Tablo 4.14. Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablosu.....	70
Tablo 4.15. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları	70
Tablo 4.16. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Alt Boyut Puanlarının Medeni Hale Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları	71
Tablo 4.17. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Alt Boyut Puanlarının Görev Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 4.18. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (one way ANOVA) Sonuçları.....	72
Tablo 4.19. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablosu	73

ŞEKİLLER CETVELİ

Şekil 2.1 Örgüt İkliminin Öğeleri	16
---	----



TANIMLAR

OKUL İKLİMİ:

Okul iklimi okul çevresi ile okuldaki katılımcıların davranışlarını etkileyen ve okullardaki davranışların toplu algılanmalarına dayanan bir özelliktir (Korkmaz 2005: 532).

ÖĞRETMEN:

Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi olarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek üzere atanan kişidir.

İLKOKUL:

Çocukların okul öncesi eğitiminden sonra başlayacağı, ilköğretim okullarının ilk 4 yıllık kısmını oluşturan resmi ve özel kurumları ifade eder.

FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM MODELİ:

Farklılaştırılmış denetim, alacağı denetim ve değerlendirme hizmetlerinin türleri konusunda öğretmenlere farklı seçenekler üzerinden tercih imkânı tanıyan bir denetim türüdür. Değerlendirme süreci öğretmenin statüsüne ve yeterlilik durumuna göre değişir (Aydın, 2012).

İŞBİRLİKÇİ MESLEKİ GELİŞİM:

İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin birbirleriyle yardımlaşarak gelişimlerini sağlamaya çalışan bir gelişim seçeneğidir (Aydın, 2012).

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, çalışmanın amacına, çalışmanın önemine ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Cümlesi

Okul iklimi işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını yordamakta mıdır?

Çalışmaya ait alt problemler şunlardır:

- Katılımcıların okul iklimi algıları
 - a.cinsiyet,
 - b.medeni hal,
 - c.görev,
 - d.yaş,
 - e.kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Katılımcıların işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı algıları
 - a.cinsiyet,
 - b.medeni hal,
 - c.görev,
 - d.yaş
 - e.kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul iklimi işbirlikçi mesleki gelişimi hangi düzeyde yordamaktadır?

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada amaç devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okul iklimi algılarının, işbirlikçi mesleki gelişim düzeylerine olan etkisini incelemektir.

Bu çalışmayla henüz bir araştırmaya konu olmadığı düşünülen okul ikliminin işbirlikçi mesleki gelişime etkisi belirlenmiş olacaktır.

1.3. Çalışmanın Önemi

Bu çalışma iki bakımdan önemlidir. Birincisi, bu çalışma neticesinde okul yöneticilerinin yönetim ve denetim stratejilerini okul iklimini geliştirecek şekilde değiştirmesini sağlamak. Bununla beraber işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı modeliyle öğretmenlerin kendi denetimlerinde aktif rol almalarına yardımcı olmak ve yöneticilerin denetim sorumluluklarını hafifletmek. Öğretmenlerin işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı modelleriyle denetimlerinin okul iklimlerini olumlu yönde etkisini ortaya koyarak model hakkında farkındalık meydana getireceği düşünülmektedir.

İkincisi ise okul ikliminin işbirlikçi mesleki gelişim düzeylerine etkisinin konu olarak henüz yurt içinde ve yurt dışında çalışılmadığı düşünülmektedir. Bu açıdan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Türkiye’de okul iklimi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların envanterini çıkarmak amacıyla YÖK(Yüksek Öğretim Kurulu)’ün Ulusal Tez Merkezi’nde yapılan taramada 209 adet yüksek lisans, 25 adet de doktora tezi olmak üzere toplam 234 tez tespit edilmiştir.

1.4. Sayıtlar

Öğretmenlerin anket sorularına vermiş olduğu yanıtların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde bulunan ilköğretim öğretmenleri ve okul yöneticileriyle kısıtlıdır.

Örneklem kitlesinin kamu sektöründe çalışan öğretmenlerin olması kısıtlı bir denek kitlesiyle çalışılması sonucunu doğurmuştur.

Ankete katılan öğretmenlerin okul iklimi kavramı ve işbirlikçi mesleki gelişim ile ilgili algılarının farklılığı da bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak Likert tipi anketler kullanılmıştır. Likert tipi anketlerde cevaplar sınırlı tutulduğundan bu durum bir sınırlılık arz etmiştir. Ayrıca kişisel özellikler de sınırlama meydana getirmektedir. Bunlar: 1.cinsiyet, 2.yaş, 3.görev, 4.medeni durum, 5.meslekteki toplam kıdem ve 6.okuldaki kıdemdir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Örgüt İklimi

Örgüt, ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat anlamına gelmektedir (TDK, 2014). Yönetim kuramları açısından değerlendirdiğimizde örgüt, belli amaçların bir veya birden fazla kişi veya grupla gerçekleştirilmesidir.

Örgüt iklimi kavram olarak literatüre Lewin, Lippitt ve White(1939) tarafından yapılan çalışmalarla girmiştir (Ashkanasy ve diğ., 2000: 22). Kavram uzun zamandan beri araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Örgüt iklimi kavram olarak örgütlerin, çalışanların kişilikleri üzerine ne şekilde etki ettiğini anlamaya yardımcı olmaktadır. Örgüt iklimi kavramıyla ilgili çok sayıda çalışma yapılmış ve kavramla ilgili farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Genel anlamda örgüt iklimi; “Örgüte kimliğini kazandıran, bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir” şeklinde tanımlanabilir (Ertekin, 1978: 1-6). Örgüt iklimi, işyerleriyle ilgili çalışan sosyal bilimciler tarafından ortaya atılmış, ortaya çıkış şekli ve etkileme biçimi açısından hem psikolojik hem de sosyolojik boyutları inceleme konusu olmuştur (Altun, 2001:9).

Karcıoğlu’na göre örgüt iklimi hakkında çalışmalar yapan Tagiuri ve Litwin (1968:27) kavramı, bir örgütün iç çevresinin ya da iç havasının katlanılabilir niteliği olarak, Litwin ve Stringer (1968:1) ise, iş çevresinin; örgütle ilişkili kişiler ile çalışan kişiler tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak algılanma ve onların çalışma isteklerinin artırılmasına ve davranışlarına etkide bulunduğu kabul edilen ölçülebilir özellikler kümesi olarak tanımlarlar (Karcıoğlu, 2011).

Örgütün boyutlarından biri olan iklim, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Ayrıca örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ile örgütteki üyelerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oranın da örgüt iklimi üzerindeki etkisi büyüktür (Bursalıoğlu, 2005:24).

Örgütsel iklimin çalışanlar üzerindeki etkisine dair çalışmalar Hawthorne çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Bu çalışmalarda, çalışanların motivasyonları, iş

tatminleri ile performansları ve verimlilikleri arasında ilişki tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçta iş görenlerin örgütsel iklimi olumlu algılamalarının performansları üzerinde pozitif etkisinin olduğu saptanmıştır (Tutar ve Altınöz, 2010:198).

Özdemir'in (2006:10) Katz ve Kahn'dan aktardığına göre örgütsel iklim, bir örgütle ilgili olarak psikolojik açıdan tanımlanan ve örgütteki insan ilişkilerinin niteliğini ifade eden bir kavramdır. Kısaca örgütün psikolojik ortamına örgütsel iklim denir. Tutar da (2007:41) örgüt iklimini psikolojik yönlü olarak ele alır; birbirleri ile ilişkisi olan bireyleri etkileyen tutum ve değer yargılarından oluşan ve aynı zamanda, onların inanç, tutum ve davranışlarından etkilenen ortam olarak ifade eder.

Bursalıoğlu'na göre (2010:24) örgütün dört boyutundan (amaç, yapı, süreç ve iklim) biri olarak iklim, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin bir ürünüdür ve örgüt amaçlarının gelişmesi ile üyelerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oranın da bu hava üzerindeki etkisi büyüktür.

Aydoğan'a (2004:213) göre örgüt iklimi, çalışanların etkileşimiyle oluşmakta; herhangi bir durumu yorumlarken temel alınmakta; geçerli normları, değerleri ve örgüt kültüründeki yaklaşımları yansıtmakta; davranış belirlemede bir etki kaynağı olarak işlev görmektedir. Bu tanımlama ile Aydoğan, birçok örgüt iklimi tanımı ile örtüşen açıklamalarının yanı sıra, iklimin örgütteki otoriteyi hissettirmesine dikkat çekmektedir.

Örgüte kişiliğini kazandıran sürekli üyelerinin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan ve ölçülebilir özellikler kümesidir (Peker, 1994).

Örgütlerde, personeli aynı amaçlar etrafında çalıştıracak, personeli destekleyen örgüt iklimi kurarak, onların sürekli gelişmesini ve güçlenmesini sağlayacak, beklentiler ve ihtiyaçlar doğrultusunda hareket ederek doyuma ulaştıracak kişiler yöneticilerdir (Toprakçı, 2004:129).

Örgütsel iklim, örgüt kültürüyle kıyaslandığında, daha çok bir örgütün görünen kısımlarını yansıtır. Örgüte dışarıdan biri gelip, oradaki çalışanların kendi aralarındaki ilişkileri gözlemleyerek, bazı çalışanlarla iletişim kurduğunda o örgütün iklimi hakkında bir yargıya ulaşabilir. Eğer gözlemlenen iklim, resmi ilişkileri öne

çıkarıyor ve resmi olmayan ilişkileri içermiyorsa burada “kapalı bir iklim” ya da “negatif bir atmosferden” söz edilebilir. Buna mukabil iş görenler arasında samimi, dostça ve arkadaşça ilişkiler önemliyse bu iklim “daha olumlu bir iklim” olarak nitelendirilebilir (Büte, 2011:103-122).

Örgüt içinde çalışanlar tarafından algılanan havanın iklimin yapısının ortaya konmasında, çalışanların güvenlik durumlarıyla ilgili algıları, yöneticilere ve örgütün hedeflerine inanma ve güvenme durumu; örgüt içinden çalışanlar arasındaki içtenlik, yardımlaşma duygularının durumu, örgütle ilgili doyum düzeyleri ile örgütün çalışan açısından beklenti ve umutlarını karşılama düzeylerine öncelikli olarak bakılmalıdır. Çalışanlar arasında yukarıda belirtilen duygu düzeylerine erişen örgüt iklimlerinde çalışanlar arasında etkili iletişim ve olumlu bir ilişki ile beraber, doyum, verimlilik ile diğer paydaşlarla kurumun hedeflerini gerçekleştirmeye dönük pozitif ilişkiler ortaya çıkacaktır. Buna karşılık kapalı bir iklimde, sert bir örgüt işleyişi ve bunun sonucunda katı bir hiyerarşik yapıya bağlı bir iletişim ile kararların tek bir merkezden alındığı, çalışanlara dikte edildiği bir yönetim şekli söz konusu olacaktır. Örgüt iklimi, çalışanların örgütsel hedeflerle bütünleşmesini, hedeflere bağlanmasını ve örgütsel kurallara uymada istekliliği sağladığı gibi çalışanların memnun oldukları bir örgüt iklimi onların daha verimli çalışmasına neden olacaktır (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010:39).

Örgüt iklimi çalışanların benimseme seviyelerine göre şekillenmektedir. Örgütlerin sahip oldukları iklim türü, örgütün çalışanları ve tüm paydaşları arasındaki ilişkinin niteliğini ve kalitesini; yönetim, politika ve stratejilerini, iletişim şekillerini ve araçlarını çalışanların yetkilerini ve bu yetkileri kullanım şekillerini belirler. Diğer örgütlerle kıyaslandığında ortaya konan bu ayrıştırıcı yaklaşımlar ve iletişim türü örgüte yeni katılan çalışanlarca da kanıksanır (Karadağ ve diğ, 2008: 64). Örgüt iklimi kavramının aşağıda belirtilen özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Yaşar, 2005:8):

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

- İklim algıları çevresel olayları ve durumları değerlendirici olmaktan çok tanımlayıcıdır.
- Örgüt iklimi, liderlik şekli ve işle ilgili uygulamalar gibi örgütsel özelliklerden etkilenen ve kişinin iş davranışını ve işle ilgili davranışını etkileyen bir müdahil değişken olarak görülebilir.

2.1.1. Örgüt İkliminin Oluşumu

Örgüt ikliminin oluşumu sistemli bir döngü olarak düşünülebilir. Bu döngü sistemli ilişkileri ve bunların geribildirimlerinin yarattığı etkilerin sonucunda oluşan öğeleri içermektedir. Örgüt ikliminin oluşumu, girdi, süreç, çıktı ve geribildirim şeklinde açıklanabilir. Buna göre; örgütsel amaçlar yönetimin aldığı kararları belirler, yön verir. Üst düzey yöneticilerin kararları şekildeki gibi üç unsuru etkilemektedir. Bunlar; işletmenin ortaya koyacağı ürün ve hizmet için hangi teknolojinin kullanılacağı, fonksiyonel alt birimlerin oluşturulması ve iş görenlerin davranışlarını düzenlemek için oluşturulan normlardır. Bu süreçlerin neticesinde, yeni üyelerin sosyalleşmesini etkileyen örgütün hiyerarşik yapılanması ortaya çıkmaktadır. Zaman içerisinde yeni üye belirli bir rol üstlenmektedir. Üstlenilen bu rol iş göreni üstleri, astları ya da takım arkadaşları ile bir etkileşim içine dahil etmektedir (Halis ve Uğurlu, 2008:105).

Örgüt ikliminin oluşumuna yönelik yaklaşımlar dört sınıfta incelenebilir (Moran ve Volkwein, 1992:22):

2.1.1.1. Yapısalci Yaklaşım

İklimin oluşumuna yönelik ilk izah yapısal yaklaşım modeliyle yapılmıştır. Yapısal yaklaşım iklimi örgüte ait bir özellik olarak dikkate alır. İklim, örgüt üyelerinin örgütün temel yapısal özelliklerine maruz kalmaları neticesinde şekillenir. Bu yapısal özellikler, örgütün büyüklüğü, karar almanın merkezilik derecesi, hiyerarşideki kademelerin sayısı, kullanılan teknolojinin tabiatı ve bireysel davranışı kısıtlayan formel kural ve politikaların ölçüsüdür. Örgütle ilgili yapısal özelliklerle yüz yüze gelen bireyler benzer algı ve anlayışlara sahip olurlar. Yapısal yaklaşım örgütün yapısının çalışanlar üzerinde benzer davranış modelleri ve algı oluşturacağını savunur. Buna göre iklimi örgütün yapısı belirler.

2.1.1.2. Algısal Yaklaşım

İklimin oluşumunun temeli bireylerdir. Bireyler durumsal değişkenlere vereceği tepkileri ve bu değişkenleri nasıl yorumlayacağını tarafsız bir yönden değil, psikolojik olarak bireye anlamlı gelecek bir şekilde yorumlar ve tepki verir.

2.1.1.3. Etkileşimci Yaklaşım

Aynı örgütsel şartlara cevap veren bireylerin etkileşiminden ortak bir anlaşma çıkar ve bu örgüt ikliminin kaynağını oluşturur.

2.1.1.4. Kültürel Yaklaşım

Örgütsel iklim, birbiriyle etkileşime giren bir grup insan tarafından oluşturulur. Etkileşimdeki bireylerin ortak noktası belli temel ilkeleri, normları ve değerleri paylaşmalarıdır.

2.1.2. Örgütsel İklim Tipleri

Halpin ve Croft çalışmaları sonucunda altı örgütsel iklim tipi belirlemişlerdir. Halpin, iklim tiplerinin açıktan kapalıya doğru bir sıra üzerinde düşünmenin pratikte yararı olacağını belirtmesine karşılık böyle bir sıralama yoktur. Faktör analizi sonucu saptanan bu örgütsel iklim tipleri ve özellikleri şunlardır (Paknadel, 1988 ve Peker, 1978):

2.1.2.1. Açık İklim

Ortalamaya göre çözülme, engellenme, uzak durma ve yakından kontrol boyutlarının düşük moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek olduğu iklim tipidir. Yönetici ve öğretmenler büyük bir uyum içindedir. Öğretmenlerin morali yüksektir. Görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar. Müdür şahsi kurallar koymaz. Öğretmenlerin kendisini eleştirmesine açıktır. Öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri için ortam hazırlar ve onları teşvik eder.

Açık iklime sahip bir örgütte gözlemlenen durumlar aşağıda ifade edilmiştir (Taymaz, 2003:75-76):

Örgütün amaçları ve politikası çalışanlarca benimsenmiştir. Örgüt yöneticileri yönetim işlevlerini hatasız yerine getirmektedir. Örgütte görevli insanlar arasında

yakın ve samimi ilişkiler vardır. Çalışanlar aralarındaki ilişkilerden haz ve doyumluk duymaktadır. Örgütte insanların moralleri ve doyum dereceleri yüksektir. Örgütte çalışanlar örgütün amaçlarına yeterince güdülenmiştir. Örgüte olan bağlılık düzeyleri oldukça yüksektir. Çalışanlar örgütün bir üyesi olmaktan gurur duymaktadır. Örgütte iletişim ağı iyi işlemekte ve çalışanlar üzerinde olumlu bir etkiye sebep olmaktadır.

Açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde birliktelik duygusuna sahip oldukları örgütsel durumu ortaya koymaktadır. Böyle bir örgütte öğretmenlerin birbirleriyle sürtüşmeden, birbirleri hakkında şikâyetle bulunmadan, birbirlerini destekleyerek çalıştıkları gözlenir. Açık iklime sahip bir okulda, aşırı çalışmadan dolayı tükenmişlik söz konusu değildir. Okul müdürünün yönetsel faaliyetleri, öğretmenin görevini başarmasını kolaylaştırıcı niteliktedir. Öğretmenler arasında yakın, arkadaşça ilişkiler vardır. Öğretmenler bu ilişkilerden haz ve doyum duyarlar. Öğretmenlerde yüksek düzeyde bir iş doyumunu oluşur. Karşılaştıkları zorlukları ve engelleri aşacak derecede güdülenmişlerdir. Örgütsel iticiler ve güdüleyiciler güçlüdür. Bu iticiler örgütü yürütebilecek, görevleri tamamlayabilecek ve amaçlara ulaştırabilecek niteliktedir. Açık iklime sahip okullarda çalışan öğretmenler buldukları kurumdan gurur duyarlar (Aydın, 2000:121).

2.1.2.2. Bağımsız İklim

Açık iklimden en belirgin farkı, samimiyet ve uzak durma boyutlarının ortalamadan yüksek oluşudur. Okulda sosyal etkinliklere fazlaca önem verilmesine karşın, yönetici öğretmenlerle arasında psikolojik bir mesafe koymaktadır. Toplantılar yöneticilerin duyurularda bulunduğu, emir verdiği ve yönlendirdiği tek yönlü iletişim kurma biçimidir. Okul müdürü öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak ve yönetim işlerliğini arttırmak için ilke ve kurallar koyar (Emeksiz, 2003: 47). Konulan kurallara uyulmasını ister. Öğretmenlerle arasında sürekli olarak belirli bir mesafe koyar.

2.1.2.3. Kontrollü İklim

Engellenme ve yakından kontrol boyutları olması gereken düzeyin üzerinde olduğu buna karşılık samimiyetle anlayış gösterme boyutlarının düşük olduğu iklim tipidir (Emeksiz, 2003: 47). Biçimsel işler ve gereksiz çalışmalar önemlidir. Sosyal

ilişkiler ve arkadaşlıklar için gerekli ortamlar hazırlanmaz. Moral ve motivasyon düşüktür. Okul müdürü etkili ve emredici olarak tanımlanır. Yapılan tüm işlerin istediği biçimde yapılmasında ısrarcıdır. Sözlü ve yazılı emirler yağdırır. Önemli olan görevlerin belirlenen yöntemlere göre yapılmasıdır. Yöneticiler işlerin tamamlanmasında en doğru yolun önerdikleri yol olduğunu düşünür ve iş görenlerin düşüncelerini önemsemez.

2.1.2.4. Samimi İklim

Açık iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutları yüksek, moral ortalamaya eşit, işe dönüklük boyutu düşüktür. Örgütsel amaçlara ulaşmada gurup etkinliklerine, yönetim ve denetime az önem verilmesine karşın sosyal gereksinimlerin doyumu yüksektir (Emeksiz, 2003: 47). Okul müdürünün anlayış düzeyi yüksektir. İş görenler bir ailenin üyeleri gibidir. İşlerin yapılması konusunda karar veren sayısı çoktur. Biçimsel işler azdır. Kurallar ve ilkeler öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırıcı nitelikte belirlenir.

2.1.2.5. Babacan İklim

Çözülme ve yakından kontrol boyutları olması gereken düzeyin çok üstünde; moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutlarının ise düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmelere karşı daha anlayışlı olmak isteyen hem de onları kontrol etmek isteyen başarısız müdür ile tükenmiş ve motivasyonları düşük öğretmenlerin bulunduğu okul tipidir. Yöneticiler çalışmalarını ile iyi bir örnek olamadıkları için iş görenleri de güdeleyemez (Emeksiz, 2003: 47). Müdürün, öğretmenleri kontrol etme ve sosyal gereksinimlerini karşılama çabaları etkisiz kalır. Örgütte “En iyisini büyükler bilir.” düşüncesi egemendir.

Babacan iklim, örgüt açısından çıkan ürünün kalitesiyle ilgilenmeyen, çalışanlar arasında moral ve motivasyonun düşük olduğu bir iklim türüdür. Yöneticiler paylaşımcı değildir ve çalışanlara karşı mesafelidir. Yöneticiler çalışanları çok fazla kontrol etmez. Yaptıkları işle ve onun kalitesiyle ilgili geribildirimde bulunmazlar. Ayrıca çalışanların sosyal ihtiyaçlarını da önemsemezler. Daha çok mesleki açıdan yetersiz yöneticiler ile motivasyonları düşük çalışanlardan oluşan bir iklim türüdür. (Özdemir, 2006:47).

Bu iklimde, öğretmenlerin hem sosyal gereksinimlerini karşılamak, hem de onları kontrol etmek isteyen ve ancak bu girişimlerin ikisinde de başarısız olan yöneticilerin bulunduğu okullar vardır. Babacan iklim, kısmen kapalı iklim türü olarak düşünülebilir. Çözülme ve yakından kontrol boyutundan beklenenin çok üstünde olduğu ancak buna karşılık moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutunun düşük olduğu iklim tipidir. İş görenler birlikte iyi çalışamazlar ve küçük gruplara bölünürler. Okul müdürünün, öğretmenleri kontrol edememesinden dolayı çalışma gruplarında devamlılık görülmez. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden hoşlanmazlar. Okul müdürü, çalışmalarını ile iyi bir emsal olamadığı için de öğretmenleri hedefler doğrultusunda güdüleyemez. Buna karşılık müdür okulda olan her şeyi bilmeyi ve her işin hedeflere uygun bir şekilde yapılmasını ister. Ancak yapılan hiçbir işten bir verim elde edilemez. Müdür sadece kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. Özetle "en iyisini büyükler bilir" anlayışı bu örgüt tipine egemendir (Peker 1993:30).

2.1.2.6. Kapalı İklim

Açık iklime göre çözülme, engellenme, yakından kontrol boyutları yüksek; moral ve samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenler grup halinde çalışmazlar, arkadaşlık davranışları sönük, moralleri düşüktür. Yöneticiler emredicidir. Rol model olacak davranışlar sergilemezler. İşlerin yapılması konusunda kişisel kurallar koyar. Yöneticiler tutarsız davranışlar sergilediği için beklenen başarıyı gösteremez. Okul müdürü anlayış göstermeyen bir kişi olarak algılanır (Emeksiz, 2003: 47).

Bu iklim tipinde, örgüt içerisinde yüksek seviyede tartışma ve çatışma vardır. Buna karşın iş görenlerin moral ve motivasyon düzeyi, iş doyumunu ve çalışanlar arasındaki samimiyet oldukça düşük düzeydedir. Yönetici emredicidir ve iş görenlerin başarılı olması için kolaylık sağlayacak esneklikte değildir. Verimlilik vurgusu yüksektir. Ancak uygulamada ve amaçlara ulaşmada verim çok düşüktür (Yaşar, 2005:13).

İş güvenliğinin olmaması, örgütün fiziki öğelerinin çalışmaya elverişli olmaması, ergonomi kurallarına uygunsuzluk, örgüt kültürünün çalışanları temsil

etmemesi, karara ve yönetime katılma imkânlarından yoksunluk, hiyerarşik, katı, merkezi ve mekanik örgüt yapıları, formel ilişkilerde uyumsuzluk, yöneticilerin ilgisizliği ve sübjektif tutumları ve sosyal ilişkilerde uyumsuzluk; örgüt ikliminin kapalı olmasına yol açan etkenler arasında sıralanabilir (Aksoy, 2006:14).

2.1.3. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler

Örgüt iklimini oluşturan başlıca faktörler aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

2.1.3.1. Örgütsel Amaçlar

Örgüt amaçlarının toplum için taşıdığı değer örgüt ikliminin oluşmasında önemli bir etkidir. Bireyin örgüt amaçlarını algılama, benimseme ve kabullenme derecesi örgüt ortamını etkiler (Bursalıoğlu, 2000:20).

İş görenler örgütlerin vazgeçilmez unsurlarıdır. Tüm iş görenlerin kişisel hedefleri vardır. Bu açıdan bakıldığında örgütler hem bu amaçların sonucudur ve hem de bu amaçlara ulaşmak için birer araçtır. Bundan dolayı örgütlerde insan davranışları çok karmaşık, çok nedenli ve çok yönlüdür (Arslan, 2004:208).

Örgütün amacı; verimi artırma, emeği azaltma, çatışmayı azaltma, madde ve insan ve kaynaklarını kontrol etme şeklinde tanımlanmaktadır. Örgütün açık ve kapalı amaçları vardır. Açık amaçlar formal ve geneldir. Kapalı amaçlar ise informal ve bireye yöneliktir (Uğurlu, 2010).

2.1.3.2. Örgütsel Yapı

Örgüt yapısının bazı özellikleri iklim üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yatay ve ya dikey organizasyon modeline sahip olma, yapının meydana getirdiği ilişki ve iletişimin iklimi etkilemesi muhtemeldir. Çünkü yapı örgüt içindeki davranış modellerini belirleyen ve sınırları çizen bir özelliktir. Örgütün yapısı, anatomi, fizyoloji, rol ve statü ile hiyerarşi gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Örgütün anatomisi karar verme işlemlerinin dağılımında görülürken, üyelerin kararlarını etkileme yolları da örgütün fizyolojisini meydana getiren unsurlardır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etki düzeyleri, öğrencilere sundukları eğitim ortamı, öğretim programlarının yeterliliği ile öğrencilere sundukları fiziki ortamlar ile bütün bunların zaman içerisinde

geliştirilmesine yönelik aldıkları kararların milli eğitimin ve okulun amaçlarına uygunluğu ile orantılıdır. Buradan hareketle özellikle okul öncesiyle ilgili yapılan düzenlemelerin eksikliği ve yanlış uygulamalar bu eğitim düzeyinde önemli hatalara sebep olabilir. (Uğurlu, 2010). Örgüt yapısı, bir örgüt içindeki görev, yetki ve sorumlulukların tanımı ve görevler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi ile oluşan bir sistemdir (Dinler, 2008:1).

2.1.3.3. Örgütün Çevresi

Örgüt içinde var olduğu çevre ile sürekli etkileşim içindedir. Örgütün çevresindeki yenilik ve gelişmeler, çevrenin istek ve beklentileri iş görenleri benzer şekilde etkilese de tepkileri farklı olabilir. Bu tepkiler örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirilebilirse uyum sağlanabilir. Örgüt ile çevresinin uyumsuzluğu örgüt ikliminin olumlu ya da olumsuz etkilenmesine neden olur (Aydın, 2000:188).

2.1.3.4. Kaynaklar

Bir örgütte ulaşılabilen kaynaklar, mal ve hizmet üretimi için önemlidir. İnsan gücü, para, malzeme, makine ve yönetim gibi üretim faktörlerinin sağlanması, başarı derecesini, üretilen mal ve hizmetin nicelik ve niteliğini etkiler. Üretimde başarı sağlanması çalışanların güven duygusunu geliştirir. Bu da olumlu iklimin oluşmasına zemin hazırlar (Taymaz 1997:106-107).

2.1.3.5. Büyüklük

Büyük örgütler, küçük örgütlere oranla daha formal, daha katı ve daha bürokratik yapıya sahiptir. Büyük örgütlerde başarıya dönük, birleştirici, yaratıcı bir iklim kurabilmek nispeten zordur. Küçük örgütler ise iş gören ilişkilerinin daha samimi olduğu, yöneticilerin çalışana daha yakın olduğu, çalışanların büyük örgütlere nispetle daha rahat kendilerini ifade ettiği ortamlardır. Örgütlerin büyüklük farklılıklarından kaynaklanan bu sosyal farklılıklar farklı iklimlerin ortaya çıkmasına neden olacaktır (Baykal 2013:19).

2.1.3.6. Örgütün Coğrafi Konumu ve Fiziki Yerleşimi

Örgütün coğrafi konumu ve fiziki yerleşimi de örgütün iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Günümüzde bir veya birkaç ürün çevresinde büyüyüp esnekliğini kaybetmiş kuruluşlar, küçük ve esnek kuruluşlarla rekabet edememektedir. Ölçek ekonomisi kavramı önemli ölçüde tartışmalı hale gelmiştir. Dolayısıyla büyük işletmeler her zaman kaliteli olanı daha ucuza üretir düşüncesi tartışılır hale gelmiştir. Üretici için kârlılığın artmasının yanında sosyal sorumluluk projelerine dahil olma isteği ve bu doğrultuda farklı ürünlerin ve bunları pazarlayacak pazarlar üzerinde çalışması, bunu önemsemesi örgütün geleceği ve hedeflerine ulaşması için çok önemlidir. Bu doğrultuda rekabet gücünü azaltan bir takım geleneksel entegrasyon yöntemleri terk edilmelidir. Önemli olanın sağlıklı büyürken örgütün rekabetçi kimliğinin de korunması ve geliştirilmesi olduğu unutulmamalıdır (Özdemir, 2006:27).

2.1.3.7. İletişim

İletişim şekilleri de iklimi etkileyen faktörlerdir. Yakın iletişim içindeki örgütler açıklık, güven ve üyeler arasında karşılıklı anlayış gibi temel öğelerin sağlıklı işlediği yapılar olarak ifade edilebilir. Bu özellikler birdenbire oluşmazlar. Bunlar yüksek derecede yakın iletişimin neticeleridir. Buna karşılık iletişimde kopuklukları olan ya da kapalı iletişim tipi olan örgütlerde güvensizlik, şüphe ve gizlilik egemen unsurlardır. İletişimin ve açıklığın eksikliği dedikodulara neden olabilir. Bu tür örgütlerde korku iklimi egemendir. İletişim eksikliği örgütün etkinliğini ve verimliliğini azaltır. Bir örgütte sağlıklı bir iklim isteniyorsa, örgütün her seviyesinde iyi bir iletişim sağlanmalıdır. Yani iş görenler örgütün içinde dolaşmalı, birbirini görmeli ve iletişim halinde olmalıdır. Toplantılar bunun bir örneği olabilir. Her ne kadar toplantılar zaman kaybı gibi değerlendirilse de sağlıklı bir iklim için yüz yüze iletişimi sağlamada önemli etkinliklerdir. Ayrıca büyük örgütlerde karşılıklı ve çapraz haberleşmenin, koordinasyonun ve işbirliğinin sağlanması için de şarttır. Bir örgütte işler kötüye gitmeye başladığı zaman çalışanlar örgütte iletişim eksikliğinden şikayet ederler ki, genellikle haklıdırlar (Özdemir, 2006:27).

2.1.4. Örgüt İklimi İle Bazı Kavramlar Arasındaki İlişki

Yakın zamana kadar birçok yönetim bilimci örgüt iklimini örgüt kültürüyle birlikte değerlendirmiştir. Katz ve Kahn “her örgüt kültürünü ve iklimini kendisi geliştirir” demektedirler. Örgütler kendi kültür ve iklimini geliştirirken de bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlak kurallarından beslenirler (Hasanoğlu, 2004: 50). İklim ve kültür arasındaki en önemli fark, tutumları ölçmek için geliştirilmiş temel tekniklerin iklimi de ölçmek amaçlı kullanılmasıdır. İklim ve kültür arasındaki bir diğer temel fark, iklimin birim sembollerinin olmayışıdır. Yapı, teknoloji ve risk alma gibi değişkenler kimi çalışmacılar tarafından iklimin tanımı altında ifade edilmiştir. Kültürün ise sembol ve öyküler gibi pek çok tekil sembolleri vardır (Ölçüm Çetin, 2004:12).

İklim iş görenlerin davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir. Ayrıca daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. Kültür ise daha çok örgütün görünen öğelerini ortaya koyar. Örgütsel kültür özellikle yeni gelen çalışanlar ve var olan kıdemli çalışanlara; örgüte kimliğini kazandıran temel değerler ile çalışanlarca kanıksanmış ve içselleştirilmiş, örgüte mal olmuş duygu ve düşünceleri sunar. Örgütün uzun yıllar boyunca ortaya çıkan ve kolaylıkla değiştirilemeyen çalışanlarca benimsenmiş örgütsel değerler bütünü olarak tanımlanabilecek örgüt kültürünün doğal olarak bir takım normlar ve değerler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Örgüt kültürü tekrarlanan örgüt etkinliklerine süreklilik, çalışan davranışlarında ise bir uyum sağlar. Böylelikle örgüt ikliminin oluşmasında öncü ve temel bir rol oynar. (Hasanoğlu, 2004:50-51).

Tablo 2.1. Örgüt İklimi ve Kültürü'nün Algılanmalarının Karşılaştırılması

İKLİM		KÜLTÜR
Disiplin	Psikoloji ve Sosyal Psikoloji	Antropoloji ve Sosyoloji
Yöntem	Alan çalışması, çok yönlü Etnografik teknik	Dil Analizi İstatistik
Soyutluk Seviyesi	Somut	Soyut
İçerik	Davranış algılanması	Sayıtlar ve İdeolojiler

Kaynak: Aytaç, S. (2003). Çalışma Psikolojisi Alanında Yeni Bir Yaklaşım: Örgütsel Sağlık. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2), 1-5.

Örgüt ikliminin örgüt yapısı ile karıştırılmaması gerekir. Yapı örgütün iskeletidir, iklim ise örgütün kimliğinin iş görenler tarafından algılanma şeklidir. Çalışanların başarısını ve iş tatminini etkileyebilecek unsurların başında gelen örgüt ikliminden, örgütsel amaçlara ulaşmada yararlanılabilir (Yüksel, 1998:50).

Örgüt iklimi, örgüt kültürüne göre daha kısa süreli ve genellikle geçicidir. Zamanla farklılıklar gösterebilir. Eğer iş görenler kurumun kültürünü benimsiyorlarsa, örgüt iklimi iyi, aksi halde zayıf veya kötüdür. Kötü bir örgüt ikliminden ise örgüt zarar görebilir, amaçlarından uzaklaşabilir (Dinçer, 1992:352).

Örgütsel iklim ile kültür arasında yakın ilişki olmasına rağmen, örgütsel kültür, örgütteki insanların ortak değer, inanç ve davranış biçimlerini ortaya koyarken, iklim çalışanların örgütsel yapının özelliklerine ilişkin kişisel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtmaktadır. Örgütsel kültür, örgütsel iklimin oluşmasında temel etkenlerden biridir. İki kavram arasındaki ilişki örgüt ikliminin öğelerinde daha açık görülebilir. Örgütte görev alan birey, örgütün fiziksel ve maddi kaynakları olan ekoloji, bireylerin oluşturduğu sosyal sistem, örgütün görev ve yetki dağılımını yansıtan organizasyon ve örgütteki insanların inançları, normları ve değerleri gibi örgüt ikliminin öğeleri temelde kültür öğelerinden meydana gelmektedir (Taymaz, 2003:74- 75).

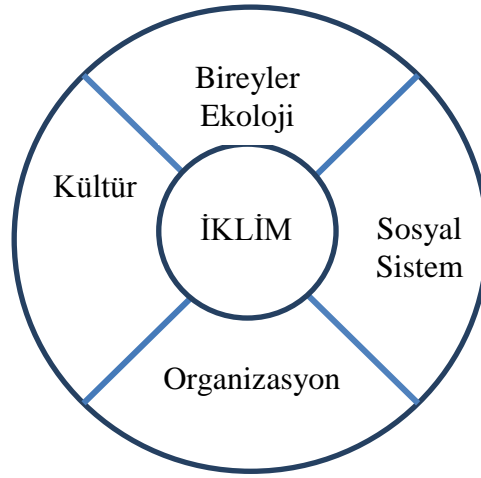
Örgütsel kültür ve iklim arasında kavramsal farklılık olmakla birlikte yakın bir ilişkinin varlığı da açıktır. Kültür ve iklim örgütün temel değerleri ve normları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Örgütsel kültür; eylemlerde süreklilik, örgütsel davranışlarda uyumu sağlar (Atay, 1998:7).

2.1.5. Örgüt İkliminin Öğeleri

Taymaz'a (2011) göre, örgüt iklimin öğelerini şu şekilde açıklamak mümkündür:

“Birey” örgütte görev alan ve çalışmalara katılan insanlardır (ihtiyaçları, beklentileri ve güdülleri olan).

“Ekoloji” örgütün fiziksel ve maddi kaynaklarıdır (tesis, bina, araç, teknoloji).



Şekil 2.1 Örgüt İkliminin Öğeleri

“Sosyal sistem” insanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu yapıdır (girdi, üretim, çıktı).

“Organizasyon” örgütte görev ve yetkilerin dağılımıdır (ilişkiler, etkileşim, uyum).

“Kültür” örgütteki insanların duyguları, algıları ve tutumlarıdır (inançlar, normlar, değerler).

2.1.6. Örgüt İkliminin Önemi

Örgütsel davranış bilimi örgütün ortaya çıkmasını, gelişmesini, çalışanlar ve paydaşlar ile kendisi dışında kalan örgütlerle olan ilişkisini incelemektedir. Kısaca örgütsel davranış çalışanın örgüt içindeki davranışlarını belirlemeye ve betimleye çalışmaktadır. Bu nedenle örgütsel davranış disiplini örgüt iklimi çalışmaları ile yakından ilgilidir. Literatüre bakıldığında birçok çalışma örgüt iklimini örgütsel çıktıların bir belirleyicisi olarak belirtmektedir (Uğurlu ve Halis, 2008:115).

İklim bütün örgütsel ve psikolojik faaliyetleri (iletişim, problem çözümü, çelişki çözümü, eğitim, motivasyon vb.) etkiler, örgütün verimliliği ve iş tatmini üzerinde doğrudan ciddi bir rol oynar. Örgütteki birey iklimden doğrudan etkilenir. Bireyin davranışları üzerindeki en büyük etkiyi yaratan da bu iklim şartlarıdır. Örgüt iklimi aynı zamanda örgütün bir sosyal sistem olarak tanımlanmasında ve üyelerin psikolojik ödüllendirme sistemlerinde de rol oynar. İklim örgütü oluşturan bireyler arasındaki karşılıklı güven ve anlayış ortamı olarak görülebilir.

Örgütsel iklim üyelerin moral seviyesini, bireysel ilişkilerindeki tahammül sınırlarını ve iş performanslarını doğrudan etkileyecektir. Ancak moral de objektif olarak ölçülmesi zor bir kavramdır. Örgüt iklimi üyeler arasında bir işbirliği ruhu yaratmadıkça, onları nitelikli ve verimli çalışmaya motive etmedikçe, örgütün yüksek iş performansı elde etmesi mümkün değildir.

Örgütsel işlevlerin sağlıklı bir biçimde yürütülmesine ek olarak yönetimin personelin istekli ve verimli çalışmasını motive edici bir örgüt iklimini de oluşturması gerekir. Sağlıklı bir örgüt iklimi tek başına örgütsel verimliliği garanti edemez. Ancak örgüt iklimi üyeler arasında, yüksek moral ve motivasyon, iş görenlerdeki örgütü benimseme ve örgütsel bağlılık gibi boyutların gelişmesini sağlar. Bu benimse ve örgütsel bağlılık, iş görenlerin iş performanslarının etkinliğinde başrolü oynar.

İklim aynı zamanda liderlik davranışlarını doğrudan etkiler. Huzur ve başarı ortamı doğuran bir örgüt iklimi, lideri daha az otoriter ve daha hoşgörülü olmaya yöneltir. Kriz iklimi ise gerginliğe sebep olur ve liderleri daha sert, merkezi ve otoriter olmaya yönlendirir. Bir bütün olarak örgütte iklim, girdilerle çıktılar arasında ciddi rol oynayan bir değişken olarak öne çıkmaktadır.

İklim örgütsel ve psikolojik olarak işlevleri etkilemekte ve örgütsel işlevlerin sonuçlarında ciddi bir etki yaratmaktadır. Yani iklim örgütün üretim, kâr, iş tatmini gibi çıktıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Örgüt iklimi çalışanların başarısını ve tatminini etkileyeceğinden örgütsel amaçlara ulaşmada örgüt ikliminin geliştirilmesinden yararlanılabilir (Özkanan, 2009:8-9).

2.1.7. Örgüt İklimi Boyutları

Örgüt iklimiyle ilgili literatür çalışmalarında birçok boyut üzerinde durulduğu görülür. Bu boyutlar, çalışmacının önem verdiği ve örgüt iklimini etkilediğini varsaydığı faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Örgüt ikliminin ilk bakışta örgütün birçok farklı yönlerine, yapılan işe, örgütsel yapıdaki konuma (mevkie), görevlilerin eğitim durumlarına ve mesleklerine, siyasal etkiler ve giderek tüm topluma bağlı olarak değişen bir özellik taşıdığı söylenebilir. Örgüt ikliminin nesnel göstergeleri, birkaç etmene sığmayacak kadar geniş bir değişkenler dizisini içine alır. Çünkü

örgütün psikolojik çevresi, sanıldığından çok daha karmaşıktır. Meyers'e göre, bir örgütün iklimi sayılamayacak kadar çok değişkenden etkilenir. İşin doğası, yönetim politikaları, konumu, iş görenlerin nitelikleri, kurallar ve yönetmelikler, liderlik biçimi ve denetimi ile değerler vb. çok fazla değişkenden etkilenmesi nedeniyle örgüt ikliminin boyutları çalışmacılar tarafından farklı isimler altında incelenmiştir (Genç ve Karcıoğlu, 2000:25).

Taymaz (2003)'a göre bir okulda sağlıklı bir iklim, okul etkililiği ve verimliliğinin yükseltilmesi koşullarından biri olarak önemlidir. Örgüt iklimi üç temel boyutta incelenebilir ve her bir boyutta aşağıdaki özellikler görülür:

2.1.7.1. Bireysel özellikler

Okulda çalışan insanların mesleki temel ihtiyaçları yani, özlük hakları, verilen önem ve doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, ilişkileri, yükselme ve ilerleme olanakları.

2.1.7.2. Örgütsel özellikler

Örgütün amacı, politikası, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, çatışmalar, ödül düzeni, sağlanan kaynaklar ve örgütün gelişme durumu.

2.1.7.3. Çevresel özellikler

Ertekin'e (1978:23) göre örgüt boyutları onun özel ya da kamu kuruluşu oluşuna göre değişiklik gösterebilir. Özel kuruluşlarda kâra, kamu kuruluşlarında kamusal amaçlara dönüklük burada temel kıstası oluşturur. Ertekin, İçişleri Bakanlığına bağlı ve daha çok teknik kamu görevlilerinin egemen olduğu DSİ Genel Müdürlüğü'nün iklim yönünden özelliklerini saptamak üzere yaptığı bir çalışmada; iş çevresinin fiziksel koşulları, işten duyulan hoşnutluk, işi değiştirme isteği, bürokratik ayrıcalıklardan yararlanma, takdir edilme, işe özendirme, arkadaşça ilişkiler, örgütte yükselme ve ilerleme olanakları, işin en az doyum sağlayan yönleri, iş güvenliği, iş başında yetiştirme ve eğitim olanaklarından yararlanma, işin ilginçliği, disiplin düzeni, ücret durumu, yapılan işin önemine karşı duyulan inanç, kararlara katılma, örgüt amaçlarına ulaşma, çalışma ve dinlenme saatleri, astların sorunlarına karşı

yöneticinin tutumu, örgüt içi çatışma, astların denetim algısı, örgüt içi çatışma, örgütsel imge (imaj) boyutlarını ele almıştır.

Görüldüğü üzere Ertekin, DSİ Genel Müdürlüğü'ndeki iklim tespiti çalışmasında, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik boyutları ele almıştır.

Öte yandan Ekşi'nin (2006), Owens'ten (2001) aktardığına göre Renato Tagiuri, örgüt iklimini aşağıdaki 4 boyutta temellendirir:

Ekoloji; örgütün fizikî ve maddî etmenleridir. Örneğin bir okulun ekolojisinden bahsederek; binaların tarihi, dizaynı, olanakları ve durumu, örgütte kullanılan teknoloji, masa ve sandalyeler, tahta, asansör kısacası örgütsel aktivitenin yürütüldüğü her şeyi saymamız gerekir.

Ortam; Örgütün sosyal boyutudur. Örgütte insanla ilişkili olan her husustur. Okuldaki ortama örnek; grubun büyüklüğü, etnik yapı, öğretmenlerin maaş durumu, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlerin eğitim seviyesi, çalışan ve öğrencilerin moral ve motivasyonları, iş doyum seviyesi, liderlik gibi insanlara ilişkin tüm etmenleri kapsar.

Sosyal sistem; örgütün idarî ve yönetim yapısına karşılık gelir. Okulun nasıl yönetildiği, karar verme mekanizması, iletişim yapısı, kontrol mekanizması, resmî yapı, destek servisleri, öğretim, denetim, yönetim gibi etmenler sosyal sisteme örnek verilebilir.

Kültür; Örgütteki insanlara özgü değer, inanç, norm ve düşünme yollarını içine alır.

Okuldan örnek verirsek; varsayımlar, değerler, normlar, düşünüş biçimleri, inanç sistemi, tarihi, mit, ritüeller, görünür ve duyulur davranış kalıplarını içine alır.

Litwin ve Stringer örgütsel iklimle ilgili örgüt üyelerinin algılarını temel olarak sekiz boyut geliştirmişlerdir. Bu boyutlar; sorumluluk, dayanışma ve arkadaşlık, ödüller ve cezalar, örgüt içi çatışmalar, etkinliklerin ölçülmesi, örgütü benimseme (özdeşleşme), tehlikeyi göze alma (risk), örgüt yapısı olarak sıralanır.(Boztaş; 2007:14; Gürkan, 2006:67; Ertekin, 1978:24-26).

Jorde- Bloom, örgüt ikliminin on alt boyutu olduğunu savunmuştur. Bunlar; çalışanlar arası ilişkiler, profesyonel gelişim, yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, karar alma, ortak amaç, görev dağılımı, fiziksel çevre, yenilikçilik olarak sıralanır (Acarbay, 2006:8-9).

Hoy'un, okul iklimini ölçmek için geliştirdiği örgütsel iklim ölçeği ise dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; mesleki liderlik, mesleki öğretmen davranışları, başarı vurgusu, örgütsel güvenlik açığı şeklinde sıralanır (Borkanve diğ, 2003:4-5). Koys ve Decotis örgüt iklimini ortaya koymak için sekiz farklı boyuta odaklanmanın gerektiğini savunmuştur. Bu boyutlar; özerklik, işbirliği, güven, baskı, destek, fark edilme, adalet, yenilikçilik şeklindedir (Aksoy, 2006:7).

Özdemir (1996), yaptığı çalışmalarda örgüt iklimini örgüt boyutu, yönetim boyutu ve birey boyutu olmak üzere üç boyutta değerlendirmiştir. Örgüt ikliminin boyutlarına ilişkin ilk temel sınıflandırmayı Halpin ve Croft yapmış ve okulların iklimine ilişkin sekiz alt boyutu değerlendirmiştir. Bu boyutların dördü öğretmen grubunun davranışı, diğerleri ise lider olarak yöneticinin davranış özelliklerine aittir. Bu boyutlar ise sırayla:

2.1.8. Öğretmen Grubu Davranışları

Halpin ve Croft'un örgüt ikliminin boyutlarına ilişkin yaptığı sınıflamada okul iklimine ait öğretmenlerin davranışına ilişkin dört alt boyut şunlardır:

2.1.8.1. Çözülme

Öğretmenlerin bir araya gelmek istemedikleri, işle ilgili birlikte çalışmama halini ifade eder.

2.1.8.2. Engellenme

Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine gereksiz, meşgul edici işler vererek engellendikleri ya da işleri kolaylaştırmak yerine zorlaştırdıkları kanısının oluşmasını ifade eder.

2.1.8.3. Moral

Öğretmenlerin kişisel gereksinimlerinin karşılandığını anlamaları ve işlerinden hoşnut olma boyutunu yansıtmaktadır.

2.1.8.4. Samimiyet

Öğretmenlerin, birbiriyle olan sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazzı ifade eder. Bu boyut öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılama ile ilgilidir.

2.1.9. Yönetici Grubu Davranışları

Halpin ve Croft'un yaptığı sınıflamada okul ikliminin boyutlarından okul yöneticilerinin davranışına ilişkin dört alt boyut şunlardır.

2.1.9.1. Uzak Durma

Yöneticilerin, mevzuatın gerektirdiği kurallar ve ilkeler çerçevesinde, yüz yüze yakın ilişkilerden daha çok formal davranış biçimidir. Öğretmenlerle arasındaki psikolojik sınırı ve uzaklığı ifade eder.

2.1.9.2. Yakından Kontrol

Yöneticinin, sıkı kontrol ve dayatıcı davranış yaklaşımıdır. Öğretmenlerden gelecek tepki ve geribildirimlere karşı duyarlı olmayan tek yönlü iletişim şeklidir.

2.1.9.3. İşe dönüklük

Örgütü dinamik hale getirme çabasında olan yönetici davranışını ifade eder. İşe dönük davranış, yakın denetimle değil yöneticilerin öğretmenlerde görmek istediği davranışı göstererek örnek davranış ile öğretmenleri güdüleme davranışıdır.

2.1.9.4. Anlayış Gösterme

Yöneticilerin çalışanlara karşı anlayışlı olduğu, kişisel ilişkilere ve sosyal paylaşımlara daha fazla önem verdikleri davranış biçimlerini ifade eder.

2.1.10. İşbirlikçi Mesleki Gelişim ve Örgütsel İklim

Ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutunda işlerin ekip ruhu yani birlikte çalışma ile yürütülmesi esastır. Ekip içinde uyum; üyelerin ortak amaçlara dayalı ilişkiler kurmasını, kendilerini bir bütünlük içinde görmelerini, güçlü bir dayanışma

ile çalışmalarını gerektirir (Baltaş, 2003). Çalışanların desteklendiklerinin fark etmeleri ile verilen görevleri tam ve eksiksiz yapmaları; örgütün hedeflerini içselleştirmeleri, beklentisiz olmaları ve sürekli örgütü yenileme ve yeniliklere uyum sağlamaları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır (Shore, 1993). Okul iklimi işbirliği ve ekip ruhunu destekler. Birlikte hareket etme ve işbirliği içinde olma örgütsel verimliliği artırır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler arasında işbirliğini arttıracak bir denetim yaklaşımı okul iklimini de olumlu yönde etkileyecektir. İşbirlikçi mesleki gelişim profesyonel anlamda gelişimlerin sağlanması için öğretmenlerin küçük gruplar halinde birbirlerine yardım ederek birbirlerinin gelişmelerine katkı sağlamalarını amaçlar. Her iki değişkende de birlikte çalışma ve yardımlaşmanın ortak yapılar olduğu görülür. Sonuç olarak işbirlikçi mesleki gelişim ile okul iklimi arasında pozitif ve olumlu bir ilişkinin ortaya çıkması beklenebilir.

2.2. Denetim Kavramı

“Denetim” sözlük anlamı olarak, “kurumda çalışan personelin görevlerini yapma biçimlerini gözlemek, hataları ve noksanlarını ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli tedbirleri almak, problemleri çözümlmek, yenilikleri tanıtmak ve yeni yöntemler geliştirmek” şeklindedir (Demirtaş ve Güneş, 2002:34).

“Denetim”, örgütsel faaliyetlerin belirlenen hedefler doğrultusunda, tespit edilen ilkelere uygun olup olmadığının anlaşılma süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün hedeflerine ulaşabilme seviyesini tespit etmek, daha iyi netice elde edebilmek için gereken tedbirleri almak ve süreci geliştirmektir. Bundan dolayı, örgütün işleyişi bir bütünlük içinde, planlı ve programlı bir şekilde devamlı izlenir, eksik tarafları tespit edilir, düzeltilir; yapılan yanlışların tekrar edilmemesine ve daha iyi bir işleyiş sağlanmaya çalışılır. Sağlıklı bir işleyişe ve işlevsel bir yapısı bulunan bir denetim modelinin, kendi ölçütlerinden olabilecek sapmaları ve bu sapmalar oluşmadan ve örgütte büyük kayıplara sebep olmadan tespit edilmesi ve düzeltilmesi beklenir. Bu güçte olan bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denilebilir (Aydın, 2007:11).

Denetim süreci incelendiğinde üç asamadan oluştuğu gözlenmektedir. Denetim kavramının algılanması, onun öğelerinin bilinmesine bağlıdır. Bunlar sırası ile durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme basamaklarıdır (Başar, 1993:4).

2.2.1. Eğitim Denetimi

Eğitim denetimi, denetimin alt kümesidir. Bazen denetmenin rolü okul sistemleri arasında farklılık göstermektedir. Denetim kavramının bile farklı yorumları olduğu düşünüldüğünde eğitim denetmeninin rolünün de çeşitli yorumlarının olması doğal karşılanmalıdır. Devlet okullarındaki eğitim denetimi çalışmaları, konunun mutlak doğası ile sınırlandırılmıştır. Görünüşte akla yatkın bir terim gibi olsa da, eğitim denetimi geçmişte yeterince iyi tanımlanmamıştır. Bu nedenle de şimdi daha güncel görüşler aramak daha uygun olabilir (Goldhammer ve diğ., 1980:17). Formal örgütler amaç, süreç, süreçte rol oynayan insan gücünün nitelikleri, sürecin ve sonucun değerlendirilmesi bakımından farklılık göstermektedir.

Okulun, kendine has yanlarının olması, denetim alt sisteminin de kendine has olması sonucunu doğurmaktadır (Aydın, 2007:11).

Yapılmış olan birçok araştırma Kapusuzoğlu,1988; Bilir, 1991; Karagözoğlu, 1977 denetim alt sisteminin, günümüz gereklerine uygun işlev yapamadığını ve günümüzün gereksinimlerini karşılayamadığını, denetim alt sisteminde önemli problemler çıktığını ortaya koymaktadır. Oysa denetim ve denetimin alt sistemi olan eğitim denetiminin tanımları ortak bir paydada amaçlara ulaşmayı, değişimi, düzenlemeyi ve gelişimi vurgulamaktadır. Eğitim denetimi; öğretme öğrenme sürecinin geliştirilmesi ve daha etkili bir hale getirilmesi için okulun işleyişinin, önceden tespit edilmiş amaçlara uygunluk derecesini ve amaçlara ulaşma derecesinin belirlenmesi ve bu yolla okulun öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde yeniden düzenlenmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002:34).

Eğitim denetimi tek başına öğretim faaliyetlerinin ya da örgütün işleyişinin kontrolü amacıyla yapılan bir yönetim sürecini ifade etmez. Kontrolün yanında geliştirme ve değerlendirme süreçlerini de kapsayan bir yaklaşımdır.

Eğitim denetimi uygulamaları incelendiğinde, ilk günlerden bu güne değin, yönetimdeki değişimlere paralel bir değişim süreci izlenmektedir. Fakat geçmişteki denetim uygulamalarını şekillendiren anlayışların izleri bugünkü uygulamalarda da görülmektedir.

1900'lü yıllarda denetim, yönetsel açıdan uygulanmakta ve öğretmenler yönetim tarafından faaliyetleri denetlenen iş görenler olarak algılanmaktadır. Denetim bir uzmanlık alanı olarak görülür ve denetimi uzman kişiler yapmaktadır. 1920'lerde denetim bilimsel bir nitelik kazandı ve öğretmenler aracılığıyla eğitim ilkelerinin öğretime uygulaması anlamına gelmiştir. 1930 ve 1940'lı yıllarda artık denetime insan ilişkileri yaklaşımıyla bakılmaya başlanmıştır. Öğretmenler sadece faaliyetleri denetlenen iş görenler olmaktan çıkmış. Öğretmenlerin güdülenmesinde duygularının da önemi anlaşılmıştır. Günümüzde ise insan kaynakları yaklaşımının ışığında, örgütler insan kaynaklarının önemini anlamış ve insan kaynaklarının geliştirilmesi için gerekli faaliyetler içine girmişlerdir (Aydın, 2007:12).

Çağdaş anlamda eğitim denetimi, belirlenmiş genel amaçlar doğrultusunda çevresel etkilerde dikkate alınarak, eğitimden etkilenenlerle işbirliği içinde bilimsel yöntemlerle eğitim kurumlarındaki her türlü insani ve maddi kaynaklarla, yapılan çalışmaların denetlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesini kapsayan bir süreçtir (Kayıkçı, 2005:7).

2.2.2. Eğitim Denetiminde Çeşitli Yaklaşımlar

Eğitim denetiminin gelişim sürecine paralel olarak Aydın (2007:12), denetim uygulamalarındaki özelliklere göre üç farklı yaklaşım üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşımlar “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, “Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı” ve “Çağdaş Denetim Yaklaşım” olarak gruplandırılmıştır.

2.2.2.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Klasik yönetim kuramları, denetimin, klasik anlayışına yakındırlar. Klasik anlayış, denetimin teknik yönüne ağırlık verir. Verim, kontrol ve emir verme kavramlarının önemi, çalışandan ziyade yapılan işe önem verilmesi, denetimin kontrol kavramına önem vermesi, zorlayıcılığı bu yönetim ve denetim biçiminin genel özelliklerini oluştururlar. Birikimli sorumluluk ilkelerini koymuş olmaları, bu gruptaki kuramların, “Dinamik Yönetim” kuramı aracılığı ile yönetim ve denetime getirdikleri en önemli katkı sayılabilir (Karagözoğlu, 1977: 14-16).

20. yy. başlarında genel yönetim alanında uygulanmaya başlanan “Bilimsel Yönetim” anlayışı toplumsal bir örgüt olan eğitim yönetimini de etkilemiştir. Taylor, Fayol ve Weber gibi yönetim alanında etkili yazarların geliştirdikleri kavramlar okul yönetimlerine de yansımıştır (Bursalıoğlu, 2003:15-21). Bu yönetim anlayışını eğitime uygulayanların başında gelen Amerikalı eğitimci Franklin Bobbitt, örgüt ilkelerini okul yönetimine uygulamıştır. Bobbitt, eğitim hedeflerinin açık olarak tanımlanmasını ve hedeflere göre etkinliklerin eşgüdümlemesini ileri sürmüştür. İlkeler, en iyi öğretme yöntemlerinin bulunmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin açık olarak belirlenen yeterliliklere göre değerlendirmeleri denetmenlerden beklenmektedir. Öğretmenlerin ayrıntılı bir biçimde yönlendirilmeleri, öğretim araç ve gereçleri ile desteklenmeleri de denetmenlere düşmektedir.

Bilimsel denetim, otokratik bir denetim felsefesini yansıtmaktadır. Bu anlayışta, öğretmenler yönetimin ek parçaları olarak görülmekte, önceden saptanmış görevleri, yönetimin istekleri doğrultusunda yerine getirmek durumunda olan görevliler olarak algılanmaktadır (Aydın, 2007:13-14).

Bilimsel denetim ya da diğer kullanımıyla sıkı kurallara bağlı denetim yaklaşımı, bir işi yapmanın doğru yolunu göstermesi sebebiyle ciddi bir destek kazanmıştır. Bununla birlikte modelin öğrenci-öğretmen etkileşiminin gözlenmesi ile sınırlı kalması nedeniyle önemli eleştirilere de maruz kalmıştır (Hopkins ve Moore, 1993:94). Calfee (1981) bu modelin kuramsal temellerden yoksun olduğunu, amaçtan çok eyleme odaklandığını ileri sürmüştür.

Model ortaya atıldığı dönemde de ciddi eleştirilere hedef olmuştur. Özellikle 1920'lerde diğer denetim yazarları, eğitimde yol gösterici bir ilke olarak demokrasiyi vurgulamışlardır. Barr ve Burton 1926 yılında yazdıkları "Öğretimin Denetimi" kitabında Taylor'un bilimsel yönetim ilkelerinin hiçbir zaman tam bir kabul görmeyeceğini ve denetim üzerinde çok az bir etkisinin olabileceğini ifade etmişlerdir (Pajak, 1993, 3).

1930-1950 yılları arası deneticiler bilimsel yaklaşımın savunucusu konumundaydılar. Denetmenlere göre okulları başarılı yapmanın yolu öğretimin iyileştirilmesidir. Bunun da tek yolu denetimde bilimsel yaklaşımı egemen kılmaktır. Öğretimin iyileştirilmesi süreci, sınıftaki öğretmenin önceden belirlenmiş alanlarda yer alan etkinlikleri yerine getirmesi sonucunda. Buna göre öğretmenin takip etmesi gereken alanlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir gerçekleşebilir (Hopkins ve Moore, 1993:93):

- **Tanılama:** Genel amaçların tanımlanması ve öğrencilerin onları gerçekleştirme durumu.
- **Özel amaçlar:** Tanılamaya dayalı olarak, günlük ders amaçlarının belirlenmesi.
- **Beklenti oluşturma:** Dikkatin odaklanması, önceki öğrenmelerin gözden geçirilmesi ve gelecek öğrenmeler için hazır bulunuşluk geliştirme.

- **Algılanan amaç:** Öğrencilere amaçların açıklanması öneminin belirtilmesi ve önceki öğrenmelerle ilişkisinin kurulması.
- **Öğrenme fırsatları:** Öğrencilerin amaçlara ulaşmalarına yardım edecek öğrenme fırsatlarının seçilmesi.
- **Model geliştirme:** Neyin öğrenilmiş olması gerektiğine ilişkin olarak hem sözel hem de görsel örnekler sunmak.
- **Anlamanın kontrol edilmesi:** Öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi.
- **Klavuzlu uygulama:** Öğrencilerin öğrenme uygulamalarına kılavuzluk yapılması ve performanslarının başarısının kontrol edilmesi.
- **Bağımsız uygulama:** Öğrencilere yeni kazandıkları becerileri kendi başlarına uygulama fırsatı sunulması.

Taylor'un bilimsel tekniği dikkatli bir gözlem gerektiriyordu. Bu yaklaşımda önemli olan yapılan işi ve kullanılan araçları mümkün olduğu kadar standart hale getirmektir. Buna göre örgütler verimlilik için belirlenmiş ilkeleri ve standartları izlerse verimlilik önemli ölçüde artacaktır. Kısaca Taylor'un bilimsel tekniği verimliliği merkeze alan, öğretmeni ve onun ihtiyaçlarını ya da beklentilerini önemsemeyen bir denetim modelidir (Aydın, 2007).

2.2.2.2. Sanatsal Denetim Yaklaşımı

Einsler'in "sanatsal denetim" yaklaşımı, bütüncül bir özelliktedir. Bu model anlayış, duyarlılık ve deneticinin sınıfta ortaya çıkan önemli ayrıntıları değerlendirme bilgisine dayanır (Hopkins ve Moore, 1993:94).

Einsler'e göre öğretim bir sanattır ve önceden öngörülemez. Koşullara göre değişir. Öğretmenlerin nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda kesin kurallar onların yaratıcılığını engeller (Hopkins ve Moore, 1993:94):

Buna göre sanatsal yaklaşımda yapılacak değerlendirme etkinlikleri şu hususları içermelidir (Daresh, 2001:291-292).

- Olayların yalnızca gerçek anlamları ya da tekrar oranlarına değil içerdikleri açık ya da gizli anlamlarına da dikkat edilmesi.
- Deneticinin, oldukça güç fark edilen ama önemli olan noktaları görebilme yeteneğini kazanmış olduğu yüksek düzeyde bir uzmanlığa sahip olması.
- Gençlerin ve çocukların eğitsel gelişimine başkalarının yaptığı genel katkılardan ayrı olarak öğretmenin yaptığı özel katkıların takdir edilmesi.
- Sınıftaki yaşam ve olayların, sadece geçici sürelerde değil belli bir zaman sürecine yayılan biçimde ve tekrarlı olarak gözlenmesi konusunda dikkatli olunması.
- Denetici ve öğretmenler arasında dostça bir ilişkinin kurulması ve karşılıklı güven geliştirilmesi
- Deneticinin gördüğü ve gözlediği şeyleri kamuya açıklarken, dilini ustaca kullanma yeteneğinin geliştirmiş olması.
- Deneticinin, olayların anlamını uygun biçimde yorumlama yeteneğini kullanarak, bu olayların eğitimsel önemini gerektiği gibi takdir edebilmesi.
- Deneticinin, kendi deneyimleri, duyarlılıkları ve güçlüklerinin eğitimsel durumları algılamasında en önemli araç olduğunun farkına varması.

Sanatsal denetim yaklaşımında öğretim de denetimde keşfetmeyi, yaratıcılığı teşvik eden bir hava oluşturur. Buna göre sınıftaki öğretim süreci bilimsel denetim yaklaşımından farklı olarak öngörülebilir değildir. Öğretim süreci üretim bandı olarak düşünülemez. Bu nedenle denetimde öğretimin ve öğretmenin yaratıcılığını ortaya koymasını sağlayacak bir yaklaşım benimsenmelidir.

2.2.2.3. Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı

İnsan ilişkileri ekolü, denetmenin rol ve görevlerinde önemli sayılabilecek yeniliklere yer vermiş ve eğitimde denetim sürecine de etkisi olmuştur. Öğretmenlerin de duygu, düşünce ve heyecanlarının olduğu fikrinden hareketle denetim süreci demokratik insan ilişkileri yönünde tekrar ifade edilmiştir.

Denetimin teknik yanı ile sosyal yanına aynı ağırlığın tanınması gereği kabul edilmiş ve denetmenin insanlık hünere kazanması zorunlu olmuştur. Kişilik ve davranışın anlaşılması, yenilik ve değişme, iletişim ve öğrenme gibi sorunların, böyle hünere aracılığıyla incelenebileceği ve çözülebileceği anlaşılmıştır (Bursalıoğlu, 2003:30).

Bu yaklaşımda denetmenden rahat bir hava yaratması ve katılımı sağlaması beklenmektedir. Esas olarak denetmenden liderlik beklenmektedir. Bu yaklaşım bütüncül bir anlayış izlemektedir. Eğitim örgütlerinde yalnız öğretmenlerin değil tüm iş görenlerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Aydın, 2007:15).

Çağdaş Denetim Yaklaşımı

Çağdaş yaklaşım değerlendirmeye dayanan bir denetimi ve katılımlı bir çalışmayı içermektedir. Hedeflenen sonuca varabilmek için en ideal şartların ve davranışların oluşturulması gerektiğini söyler. Çağdaş yaklaşımın en çarpıcı özelliği, insan kaynaklarına verilen önemdir. İnsan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili biçimde kullanılması, çağdaş yaklaşımın odak noktasını oluşturmaktadır (Aydın, 2007:15).

Çağdaş eğitim denetiminin amacı, okullarda öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesiyle birlikte öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almaktır (Burgaz, 1995:127).

Çağdaş denetim yaklaşımlarına göre, ilgili bireyler arasında sorunların çözümü için birlikte çalışma esasına dayanan ortaklık ilişkisinin kurulabilmesi, öğretmen yeterliliğinin yükseltilebilmesi açısından önemli görülmektedir (Ağaoğlu, 1997:33).

2.2.3. Çağdaş Eğitim Denetiminin Özellikleri

Çağdaş eğitim denetimi işbirlikçi bir yaklaşımı esas alır. Eleştirel olmaktan çok yapıcı bir yol izlemeyi tercih eder. Aydın (2007:21-22)'a göre çağdaş eğitim denetiminin en belirgin özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi çağdaş eğitim denetiminin amaçlarından biridir.
- Bu yaklaşım öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak geliştirmeyi hedeflemektedir.
- Çağdaş eğitim denetiminin amacını ve yöntemini, tespit edilen sorunun niteliği, ortamın özellikleri ve şartları belirler.
- İşbirliğine dayanmaktadır.
- Çağdaş eğitim denetimi bilimseldir. Denetimin bütün yön ve kademelerinde olgulara, verilere ve nesnelliğe ağırlık verilir. İlişkilerde nesnellik olmalıdır.
- Çağdaş eğitim denetimi güdüleyicidir. Eğitim öğretimde önemli bir aktör olan öğretmenin güçlü yanlarına dikkat çekilir ve eksiklikleri giderilmeye çalışılır.
- Çağdaş eğitim denetimi anlayışı hem birleştirici hem de çözümleyicidir.
- Eğitim öğretim ortamındaki her bir ögeye önem verilir ve bu ögeler program bütünlüğü çerçevesinde incelenir.
- Hem geçmişe hem geleceğe yönelik olan çağdaş eğitim denetimi, geçmişin tecrübelerinden faydalanır ve hedefe ulaşmak için elde bulunan imkân ve şartlara göre yeni yaklaşımlar araştırır.

2.2.4. Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri

Her türlü verilen hizmetin yerine getirilmesi önceden bilimsel ve tecrübeye dayalı ilkeler ışığında yapılmak zorundadır. Bu ilkeler zaman içinde gelişen teknolojik, sosyolojik ve ekonomik şartlardaki değişimler sonucunda periyodik ve sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bu belirlenen ilkelerden uzaklaşılması veya vazgeçilmesi durumunda yapılan hizmet özelliğini yitirmekte ve yerine getirilemez duruma gelmektedir (Cengiz, 1992:15).

Aydın (2007:23-27), çağdaş eğitim denetiminin ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Denetim amaçlı bir girişimdir.
- Çağdaş denetimde demokratik liderlik vardır.
- Çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır.
- Çağdaş denetim, öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır.
- Çağdaş denetim programının hareket noktası, eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlarıdır.
- Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayalıdır.
- Çağdaş eğitim denetimi grup yaklaşımını öngörür.
- Çağdaş eğitim denetiminde sorumluluk paylaşılır.
- Çağdaş eğitim denetimi, modelleştirilmiş bir süreç değildir.
- Çağdaş eğitim denetiminde, öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı tanınır.
- Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır.
- Çağdaş eğitim denetiminde bireysel farklılıklara inanılır.
- Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.
- Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önemlidir.
- Çağdaş eğitim denetiminde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.
- Çağdaş eğitim denetiminde sürekli bir çalışma geleneğine inanılır.

Çağdaş eğitim denetimi yaklaşımı incelendiğinde sınıf içi denetim uygulamalarında dikkat edilmesi gereken unsurlar karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş denetim yaklaşımlarından bazıları tanımını, amacı ve içeriği yönünden açıklanarak sınıf içi denetime farklı bakış açısı getirilmeye çalışılmıştır.

2.2.5. Akran Denetimi

Akran denetimi okul temelli bir süreçtir. Öğretmenlerin, başka bir betimsel dönüşüm sağlamak, profesyonel büyüme, örgütsel gelişimini artırmak, gözlemsel

öğretimi tartışmak için karşılıklı süreçlerde meslektaşlarıyla uyum içinde çalışmasını sağlayan uygulamalardır (Acheson ve Gall, 1997:217).

Akran danışma için öğretmenler bazen isteksiz olabilmektedir. Görüşmeler ve etkileşimler göstermektedir ki öğretim kabiliyetindeki güvensizlik ve meslektaşı tarafından gözlemlenmesindeki isteksizliği, yargılamasından korkması yüzündendir. Öğretmenler kendi öğretimlerinden ve meslektaşlarının öğretim becerilerinden çok şey öğrenirler. Akran danışmasıyla ilgili birçok önyargı, gereksinimleri karşılamanın güçlüğünden ve yoğun iş temposunda boşluk bulabilmenin zorluğundan kaynaklanmaktadır. Akran danışmada, öğretmenler birbirlerinin sınıfları ve kendi sınıfları için vakit ayırırlar, gözlem yaparlar, gözlemden öğrenirler ve büyük olasılıkla yeni şeyler öğrendikleri için yalnızlaşma duyguları azalır. Gerçekte, akran danışmanın zor ve karmaşık bir şey olduğu bilinir. Akran denetiminin işlevi mantıksal ve uygundur. Yapılan çalışmalarda, akran danışma için öğretmenlerin başarılı olduğu gösterilmiştir. Öğretmenler planlanan görüşmeleri tamamlayabilme, meslektaşlar için gözlem yapıp uygun bilgileri toplayabilme ve sonradan bilgiyi işleyebilme ve dönüt görüşmelerinde destekleyici analizler yapabilme süreçlerine hâkim olmaktadır (Acheson ve Gall, 1997:217).

2.2.6. Farklılaştırılmış Denetim

Büyükaslan (1996:80), geleneksel denetim anlayışının günümüzde etkisiz hale geldiğini söylemektedir. Klinik denetim, öğretimsel denetim, akran denetimi, sanatsal denetim, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetim modelleri de geleneksel denetimi takip eden denetim türleridir. Bu yaklaşımlar içinde farklılaştırılmış denetim ve gelişimsel denetim son zamanlarda ortaya çıkan ve düşünceleri de birbirine yakın olan yaklaşımlardır. Farklılaştırılmış denetim modeli Allan A. Glatthorn tarafından 1980'lerin başında ortaya atılmıştır. Farklılaştırılmış denetim modeli öğretmeni denetlerken öğretmenin gelişimini merkeze koyar, öğretmeni ulaşabileceği en iyi seviyeye çıkararak öğrencinin öğrenmesini arttırmayı hedeflemektedir. Farklılaştırılmış denetim modeli, öğretmeni denetlerken öğretmenin gereksinimlerini dikkate almakta; bu gereksinimlere göre farklı mesleki gelişim yaklaşımları önermekte; öğretmenlerin etkin olarak katılımıyla birlikte meslektaş, müdür, denetmen ve öğrenci gibi kaynaklardan dönütler alınmaktadır (Gates, 2005:3-

4). Bu denetim anlayışı öğretmenlere, alacağı denetim ve değerlendirme hizmetlerinin çeşitleri konusunda çeşitli alternatifler sunarak tercih yapma olanağı sağlar. Kıdemli öğretmenler meslekleriyle ilgili kendilerini geliştirmek, geliştirme yönünde işbirliği yapmak veya öz denetim yapmak istediklerinde sunulan alternatiflerden faydalanırlar. Değerlendirme süreci öğretmenin yeterlilik durumuna ve konumuna göre değişiklik gösterir (Aydın, 2012:64).

2.2.7. Farklılaştırılmış Denetimin Temelleri

Farklılaştırılmış denetimin temelleri dört bileşen ile açıklanabilir. Bunlar; örgüt, denetmen, meslek ve öğretmenlerdir. Bu boyutlar şunlardır (Glatthorn, 1997:4-6)

2.2.7.1. Profesyonellik

Bu boyut öğretimin profesyonelleşmesini konu alır. Öğretmenlik daha profesyonel bir hale gelir, öğretmenlerin yetkileri genişletilirse, denetim konusunda daha fazla seçeneğe sahip olacaklardır. Farklılaştırılmış Denetim statüsü ne olursa olsun sorunlu bir öğretmene mesleki yeterliliğini geliştirmek için bir denetmenin yardım etmesidir. Bu anlayış öğretmenin öğretimsel yeterliliğini geliştirirken itibarını da arttıran, bir meslek olmaktan çıkarıp onu bir zanaata dönüştüren bir yaklaşımdır. Tecrübeli bir öğretmen bile, özel öğretim yöntemleri ile ilgili denetçilerden geri bildirim alma ihtiyacı olan bir zanaatın uygulayıcısı olarak görülür.

Bir zanaatın üyeleri olarak görülen öğretmenler, genel olarak kabul gören mesleki normlar içerisinde kendi gelişim düzeyleri üzerinde daha fazla söz sahibi olurlar.

2.2.7.2. Farklılaştırılmış Denetim Sisteminin Kurulması

Glatthorn (1997:9-21) FD sisteminin kurulması için gerekli unsurları; mesleki kültür, destekleyici çalışma koşulları, kolaylaştırıcı yapılar ve kapsamlı hizmetler başlıkları altında açıklamaktadır.

2.2.7.3. Mesleki Kültür

Birçok etkili okulda öğretmen grupları arasında farklı arkadaş grupları olmakla birlikte, temel değerler bağlamında güçlü bir işbirliği olduğu sonucuna

varılmıştır (Glatthorn, 1997:9). Sawyer (2001) işbirlikçi okul kültürünün, öğretmenler arasında karşılıklı güven ve teşvik hissini kolaylaştıran bir faktör olduğunu belirtmiştir. Glatthorn (1997:10) FD sistemini destekleyen önemli değerleri; işbirliği, sorgulama ve sürekli gelişme şeklinde betimlemiştir. İşbirliği değerinin paylaşıldığı okullarda, yönetici ve öğretmenler kendilerini öğrencilerin öğrenmesini destekleyen ortaklar olarak görür. Hoy ve Forsyth (1986) öğretmenlerin okullarından gurur duymalarının ve aralarındaki içten davranışların önemini vurgulamışlardır. Böyle okullarda öğretmenler saygı duyarlar, benimserler, birbirlerini destek olurlar ve işlerinde başarılı olacak olumlu hislere sahiptirler. Böyle öğretmenler mesleki yeterliliğe ve iş arkadaşlarının adanmışlığına karşı saygı duyarlar (Dollansky, 1998:9). (Loucks ve Sparks, 1998) öğretmen sorgulamasını, öğretmenlerin kendi yaptıklarına dönük geçerli sorular üretmeleri ve o sorulara nesnel yanıtlar verebilmenin peşine düşme becerisi olarak ifade etmişlerdir. Novick (1996) işbirliğine dayalı sorgulamanın başarıya ulaşabilmesinin ancak, karşılıklı sevgi, güven ve dayanışmanın olduğu bir okul ikliminde mümkün olduğunu söyler. Okulların devamlı gelişim içinde olmaları için Horne ve Brown (1997, 59), şunları önermektedir. (1) Şeffaf ve geniş katılımlı personel geliştirme yöntemleri üretmek, (2) okulun ve öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik özel amaçlar belirlemek, (3) bütçeden mesleki gelişime pay ayırmak, (4) ulaşılmaması istenen hedeflerin gerçekçi ve başarılabilir olması ve (5) öğretmenin ve okulun ihtiyaçları arasında denge kurmak.

2.2.7.4. Destekleyici Çalışma Koşulları

Öğretmenler, hem mesleki çalışmalarını gösterebilecek hem de destekleyebilecek çalışma koşullarına gereksinim duyarlar. Öğretmenlerin toplumdaki önemlerini ortaya koyacak düzeyde ücret almaları gerekir (Glatthorn, 1997:12). Corcoran, (1990) öğretmenlerin rahat, güvenli ve düzenli bir iş çevresinde çalışması gerektiğini; ayrıca okulda öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesinin öğretmenlerin güvenlik açısından önemli beklentilerinden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin daha iyi öğrenmesini sağlayacak etkili öğretim materyalleri, öğrencinin ilgisini çekecek sınıflar ve güncel teknolojilerle birlikte; mesleki kitaplar, dergiler, elektronik veri tabanlarına erişim imkânları gibi onların mesleki gelişimlerini destekleyecek kaynaklara ihtiyaç duyarlar (Glatthorn, 1997:12).

2.2.7.5. Kolaylaştırıcı Yapılar

Kolaylaştırıcı yapılar, farklılaştırılmış modelin etkili biçimde çalışmasını sağlayan ve öğretmenin karar vermesinin gereğine de vurgu yapan komiteler ve görev gruplarından (takımlardan) oluşur (Glatthorn, 1997:15).

Örgütsel anlamda bir takımın önemini ortaya koymak için örgüt çalışanları: yapılacak işle ilgili sorumlu çalışan sorumluluklarını nasıl yerine getireceğini ve nasıl geliştirebileceğini en iyi kendisi bilir. Çalışanlar yaptıkları işe sahiplenmek isterler. Ayrıca içinde buldukları kurum için vazgeçilmez, önemli bir unsur olarak görülmek isterler. Takım olma durumu çalışanların fert planında sahip olmayacakları yetkilere sahip olma olanağını sağlar (Maeroff, 1993). Liberman (1999), bir okulun başarı göstergesi olarak okulun öğretmenler kurulu toplantılarında yaşadıkları öğretimsel problemleri ve kazandıkları sınıf içi deneyimleri, meslektaşlarının deneyimlerini ve okulu geliştirebilmek için dışarıdan sağlanabilecek kaynakları konuştuklarını ifade etmiştir. Bu toplantıların odak noktasını okulun çalışması oluşturmuştur. Örneğin Lieberman böyle başarılı bir okulda, aynı seviyelerdeki öğrencileri okutan üç öğretmenden diğer ikisi kadar başarılı olamayan öğretmenin – okul müdürüne gerek kalmadan-diğer öğretmenlere, kendisinin yapmadığı ama diğer öğretmenlerin yaptıkları şeyin ne olduğunu soracak bir öğrenme iklimi olduğunu belirtmiştir.

2.2.7.6. Kapsamlı Hizmetler

Glatthorn'a (1997:14) göre öğretmenler sınıf içinde yapacakları öğretimsel etkinlikleri ve sınıfın atmosferini doğru şekilde anlayabilmeleri için almaları gereken bir takım rehberlik hizmetleri vardır. Bunlardan ilki öğretmenin kendisinin yapacağı informal gözlemler olmalıdır. Bunun dışında akran yardımlaşmasını da temele alacak okul içinde uygulanacak öğretmen geliştirme programları ile müdürün öğretmenin yetiştirilmesinde aktif bir rol alması olarak özetlenebilir. Bu amaçla okullarda müdürler öğretmenlerini sıklıkla gözlemlemeli ve geribildirimde bulunmalıdır. Müdür yapacağı sınıf gözlemlerinde öncelikle öğretim sürecini gözlemlemeli, arkasından da öğretmenin öğretimi öğrenci düzeyinde kolaylaştırmak için yaptığı etkinlikleri ve uyguladığı stratejiler hakkında bilgi edinmelidir. Okul temelli öğretmen geliştirmenin savunucuları (Darling-Hammond, 1997; Spark ve Hirsh,

1997) öğretmenlerin sınıf uzmanları olduğunu varsaymakta, yeni stratejileri ve bunları uygulamayı beraber öğrendiklerini; yaklaşımın, öğretmenler arasında bilgi paylaşımına olanak tanınması dolayısıyla etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Farklılaştırılmış denetim üç gelişim seçeneği ve iki değerlendirme seçeneği içerir (Glatthorn, 1997:6-8).

Gelişim seçenekleri kavramı öğretmenin mesleki gelişimini destekleme amacına yönelik öğretmenin sahip olduğu seçenekler olarak tanımlanabilir. Bu üç gelişim seçeneği şunlardır (Aydın, 2007):

- **Yoğunlaştırılmış Geliştirme:** Yoğunlaştırılmış geliştirme etkinlikleri Glatthorn tarafından klinik denetime karşılık olarak kullanılmıştır. Bütün aday öğretmenler, yoğunlaştırılmış gelişim etkinliklerine katılmalıdır. Ayrıca ciddi anlamda pedagojik sorunlar yaşayan öğretimsel açıdan yetersiz asil öğretmenlerin de bu programlara dahil olmaları beklenir. Yoğunlaştırılmış gelişim programları denetici, oku yöneticisi ya da bir mentor tarafından sunulabilir. Denetici gözlem yapar, analiz eder, görüşmeler yapar, koçluk yardımıyla bulunur ve öğretmenlerle onların gelişimini sağlayacak çalışmalarda bulunur.
- **İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı:** Bu gelişim yaklaşımı profesyonel anlamda gelişimlerin sağlanması için öğretmenlerin küçük gruplar halinde birbirlerine yardım ederek birbirlerinin gelişmelerine katkı sağlamalarını amaçlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri okulların gelişim planları ile doğrudan ilintilidir. Öğretimin iyileştirilmesini desteklemek ve karşılıklı gelişim için öğretmenler farklı stratejiler kullanırlar. Bu stratejiler mesleki etkileşimler, eylem çalışmaları, birbirlerinin derslerini gözlemleyip görüşmeler düzenlenmesi, program ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi olarak özetlenebilir.
- **Öz Yönelimli Geliştirme:** Öz yönelimli geliştirme, öğretmenlerin öz denetim gerçekleştirerek, bağımsız çalışmalarını sağlamayı amaç edinmiştir. Bu kapsamda okul yöneticileri öğretmenleri desteklerken, öğretmen gelişme amaçlarını oluşturur ve bu amaçları başarmak üzere

eylem yollarını belirler ve uygular. Bu amaçla öğrencilerden geri bildirimler alır ve sürecin son değerlendirmesini gerçekleştirir. Bu yaklaşımda öğretmen diğer geliştirme seçeneklerinden farklı olarak bir deneticinin yönlendirmesi olmaksızın, kendi gelişimini gerçekleştirmeye çalışır.

Farklılaştırılmış Denetim Modelinde öğretmenlerin denetiminde uygulanan tek bir form yerine öğretmenlerin yeterliliklerine göre farklı denetim yaklaşımları ile denetlenmeleri sağlanmalıdır. Bu anlamda öğretmenlerin farklı gelişmişlik düzeylerine göre uygulanması gereken yaklaşımlara esas olarak kullanılacak yöntemler, sayıtlılar ile mesleki gelişmişlik düzeylerine göre gruplandırılan öğretmenlere ilişkin tablo (Bkz. Tablo 2.2) aşağıda verilmiştir. Farklılaştırılmış denetim modelini diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliği öğretmenin mesleki gelişimini merkeze almasıdır. Bu modele göre öğretmenler gelişim özellikleri ve yeterlilikleri açısından homojen tek bir grup olarak değerlendirilemez. Bu nedenle öğretmenler mesleki açıdan farklı gelişmişlik düzeylerine göre farklı yaklaşımlarla değerlendirilerek mesleki gelişimlerinin sağlanması gerekir. Bu açıdan bakıldığında bir disiplin olma açısından bu yaklaşımın getirdiği an büyük yenilik ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağladığı katkı öğretmenlerin mesleki açıdan bireysel ihtiyaçlarını merkeze alması ve denetimin anlamına uygun işlevsel bir görünüme kavuşmasıdır.

Farklılaştırılmış denetim okullarda ekip ruhu ve yenilikçi iklimi geliştiren, meslektaş dayanışmasını ön plana çıkaran bir denetim anlayışıdır. Bu özellikleriyle okul iklimi ile uyum içinde uygulanabileceği söylenebilir.

Tablo 2.2. Farklılaştırılmış Denetim Modelinde Kullanılan Yöntemler Yaklaşımlar ve İlkeler

Modelde Kullanılan Yöntemler	*Hedef Öğretmen Grubu	*Kullanılan Yaklaşımlar	*İlkeler, Varsayımlar ve Denetmen rolü
Yoğun Mesleki Gelişim	*Meslekte yeni olanlar *Öğretimle ilgili ciddi problem yaşayanlar	*Klinik denetime benzeyen ve 8 döngüden oluşan bir yaklaşım	*Öğrenme merkezli sınıf ilkeleri, *Denetmen yönlendirici olarak aktif bir rol alır.
İşbirlikçi Mesleki Gelişim	*Akademik gelişmişlik bakımından orta seviyedekiler	*Meslektaş koçluğu *Mesleki diyalog	*Öğretmenlerin sistematik biçimde meslektaşlarıyla işbirliğini temel alır. *Öğretmenin izolasyonunu azaltır; özgüvenini artırır; olumlu atmosfer oluşturur.
Öz-Yönetimli Mesleki Gelişim	*Akademik gelişmişlik bakımından ileri seviyedekiler *Öğretimde problem yaşamayanlar	*Öğretmen okul gelişim planı doğrultusunda bir hedef planlar; bunu uygular; değerlendirir ve sonucu raporlaştırır.	*Öğretmen gelişimini bağımsız olarak kendi sağlar. *Öğretmen deneyimlerinden yararlanır. *Denetmen, öğretmenin belirlediği gelişim amaçlarının gerçekleştirilebilirliğinin sağlanmasından sorumludur. *Denetmen yönlendirici olmayan bir koç gibi davranır.

Kaynak: İlğan, A. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi

2.2.7.7. Değerlendirme Seçenekleri

Farklılaştırılmış denetim modeli, iki farklı değerlendirme sistemi içermektedir. Bunlar aşağıda verilmiştir (Glathorn, 1997:6-8):

- **Yoğun Değerlendirme:** Bu değerlendirme sistemi, yoğunlaştırılmış geliştirme programındaki bütün öğretmenleri kapsamaktadır. Yoğun değerlendirme daha çok, ücret belirleme, görev süresinin uzatılması ya da yenilememe gibi öğretmeni ilgilendiren üst düzey kararların alınmasında

kullanılmaktadır. Bu sistem, özel çalışmalarla desteklenen kriterlerin ele alındığı birkaç gözlem ve görüşme ile öğretimsel olmayan etkinliklerdeki performansın değerlendirilmesini amaçlayan ve okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen çalışmaları içermektedir.

- **Standart Değerlendirme:** Bu tür değerlendirme yukarıda belirtilenler dışında kalan bütün öğretmenleri içine alan bir süreçtir. Mesleklerinde yeterli oldukları bilinen öğretmenler için asgari değerlendirme koşullarını gerçekleştirme amacıyla yapılan sınıf içi gözlem ve görüşmeleri kapsamaktadır.



2.3. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar, konuyla ilgili yapılmış bir çalışmaya henüz rastlanılmadığından iki başlık altında ele alınmıştır. Okul ikliminin diğer değişkenlerle ilişkisini ele alan araştırmalar ile işbirlikçi mesleki gelişimin diğer değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar sunulmuştur.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çağlayan (2014) "Okul Binaları ve Örgüt İklimi" başlığını taşıyan çalışmasında, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul binalarının fiziksel koşullarına ve okulun örgütsel iklimine ilişkin algılarını, bu algıların öğretmenlerin belirlenen kişisel özellikleri ile çalıştıkları okulun özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve okul binalarının fiziksel koşulları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenerek, okul binalarının fiziksel koşullarının, olumlu bir örgüt iklimi oluşturulmasındaki olası rolünü irdelemiştir. İzmir ili Balçova, Aliğa, Çiğli, Bornova ve Buca ilçelerinden 567 öğretmenin katıldığı çalışmada verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-Testi, tek yönlü varyans, LSD önemlilik testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Boyutlar açısından ele alındığında, işbirliği alt boyutunun, liderlik ve katılım ile eğitim ve öğretim ortamı alt boyutlarına kıyasla daha olumlu algılandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki okul iklimine ilişkin algıları, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okuldaki hizmet sürelerine, okulun yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, eğitim düzeylerine, çalıştıkları okulun büyüklüğüne ve statüsüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının ise "kısmen yeterli" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının, cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak okuldaki hizmet sürelerine, okulun büyüklüğüne, yaşına ve statüsüne göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul binalarının fiziksel özelliklerine ilişkin algılarının, okul iklimine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada Gültekin (2012) amacının öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışını ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ve okul ikliminin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek olduğunu belirtmiştir. İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okullarında açık iklimin hakim olduğu ve okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Memduhoğlu ve Şeker (2011), yapmış oldukları çalışmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimle ilişkin görüşleri incelenmiştir. Van ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 305 öğretmen araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Bilir (2005) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeğinin araştırmacılar tarafından ilköğretim okullarına uyarlanmasıyla oluşturulan “Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bilir (2005) tarafından gençlik ve spor merkezleri için geliştirilen “Örgütsel İklim Ölçeği”, yazarından izin alınarak, okullara yönelik olarak düzenlendiğini (11 alt boyuttan ve 48 maddeden oluşan ölçeğin KMO değeri .92 ve Cronbach Alpha değeri .85 ve on bir faktörün açıkladığı toplam varyans 66.03’tür) olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ölçekteki ifadeler ve kullanılan terimler uzman görüşü alınarak ilköğretim okullarına hitap edecek şekilde değiştirildiğini ve “Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği” (OÖİÖ) olarak adlandırıldıktan sonra uygulandığı belirtilmiştir. Ölçek, daha sonra 305 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmış, bunun için veriler üzerinde bir faktör analiz tekniği olan Temel Bileşenler Analizinin uygulanmıştır. Analizden önce veri yapısının faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek için bakılan KMO değeri .935 ve Barlett’s küresellik testi anlamlı ($p < .001$) olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde kendilerini işe verdikleri, okulları için kendilerinden bekleneni yapmaya gönüllü oldukları ancak bununla beraber kurumun bunu gerçekleştirmeye elverişli ortam sunmadığı ve okulda benimsenen değerlerle kişisel değerlerinin orta düzeyde örtüştüğü bulgusuna

ulaşmıştır. Çalışmaya göre öğretmenler, görev yaptıkları okulların orta düzeyde ekip ruhu ve destekleyici iklime sahip olduğu görüşünde oldukları, ekip ruhunu etkileyen hususlar olarak çalışanların birbirine duydukları güven, çalışanların bilgilerini paylaşmaları ve yöneticilerin çalışanlara sunduğu destek orta düzeyde çıkmıştır. Ayrıca Çalışmada öğretmenlerin okullarda yüksek düzeyde stres yaşadıkları tespit edilmiştir. Okullarda baskının olduğu, yöneticilerin eleştirilemediği ve öğretmenlerin kendilerini ifade edememeleri ve baskı altında olmalarından dolayı okullarda kendilerini mutsuz hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yine bulgulara göre öğretmenler, okullarda orta düzeyde bir yenilikçi iklim olduğu görüşündedirler. Araştırmaya göre öğretmenlerin okullarda orta düzeyde hiyerarşik ve bürokratik iklimin egemen olduğu görüşünü taşıdıkları da tespit edilmiştir.

Doğan'ın (2011) okul iklimi ile ilgili doktora tezi, genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul iklimi ile okul tahripçiliği arasındaki ilişkileri belirlemek ve elde edilen verilere göre çözüm önerileri geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma Sincan İlçesi'nde bulunan altı genel lisenin tümünde 1228 öğrenciye uygulanmış. Araştırmada t-Testi, tek yönlü varyans analizi ve pearson korelasyon katsayısı uygulanmış olup frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın neticesinde genel lise öğrencilerinin algılarına göre, okul iklimi boyutları ile okul tahripçiliği arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm okul paydaşları tarafından ortak bir anlayış çerçevesinde geliştirilen ve yaşatılan sağlıklı bir okul ikliminin, okulda yapılan eğitim-öğretim çalışmalarına zarar veren tahripçilik davranışının önlenmesinde önemli bir rol üstlendiği ileri sürülmüştür.

“İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi” başlıklı çalışmada Dağlı (1996), ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile bu okulların birinci ve ikinci kademesindeki öğretmenlerin kendi okullarının örgütsel iklimine ilişkin algılarını araştırmıştır. Çalışmaya, 1994-1995 öğretim yılında, Adana ve Gaziantep il merkezlerindeki, resmi ilköğretim okullarının, birinci ve ikinci kademesinde en az bir öğretim yılı çalışmış okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler ile sınırlı tutularak; 65 okul müdürü, 206 müdür yardımcısı ve 980 öğretmen katılmıştır. Halpin ve Croft tarafından geliştirilen ve Türkçeye çevrilmiş olan örgütsel iklimi betimleme

anketi kullanılarak yapılan çalışmada, t-Testi, tek yönlü varyans analizi, en küçük önemli farklar tekniği, z ve t puanları ve cluster analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada nihai sonuç olarak; müdür ve müdür yardımcılarının, öğretmen grubu davranışı (çözülme, engellenme, moral ve samimiyet) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olduğu ayrıca yönetici davranışı olarak değerlendirilen yüksekten bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarına ilişkin algıları arasında da anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Birinci ve ikinci kademedeki görevli öğretmenlerin tüm davranış boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Birinci kademedeki öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre yalnız "engellenme"; kıdem değişkenine göre "çözülme ve moral"; yaş değişkenine göre yine "çözülme ve moral"; cinsiyet değişkenine göre ise "engellenme, moral, samimiyet ve yüksekten bakma" boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. İkinci kademedeki öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre "moral, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme"; kıdem değişkenine göre "moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme" boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş değişkenine göre "çözülme, moral, yalandan kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme"; cinsiyet değişkenine göre ise "engellenme ve samimiyet" boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri ile birinci kademedeki öğretmenlerin, "moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme" boyutlarına ilişkin algıları arasında da anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri ile ikinci kademedeki öğretmenlerin "moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme" boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerin örgütsel iklim tiplerine ilişkin algılarına göre 65 okulun; % 13,84' ü açık, % 6,16' sının ise kapalı örgütsel iklim tipine girdiği, öğretmenlerin örgütsel iklim tiplerine ilişkin algılarına göre ise 65 okulun; % 13,84'ü açık ve % 10,76'sının ise kapalı örgütsel iklim tipine girdiği açıklanmıştır.

Açıkgöz (1994), yapmış olduğu çalışmanın amacını orta dereceli okullarda görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimine ilişkin algılarının belirlenmesi, okul müdürlerinin etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkilerin

incelenmesi olarak açıklamaktadır. 17 okuldan 338 öğretmenin katıldığı çalışmada okul müdürlerinin etkililikleri; genel kavram, insan ilişkileri ve teknik becerilerde anlamlı farklılık gösterdiği, öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğini algılamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin algıların mesleki kıdeme, görev yapılan okuldaki kıdeme, branş ve bitirilen okulun süresine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okul iklimi cinsiyete göre samimiyet boyutunda; mesleki kıdeme göre çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında; görev yapılan okuldaki kıdeme göre moral, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarında; bitirilen okulun süresi ile çözülme, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin etkililik puanları ile örgüt ikliminin boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca orta dereceli okullarda açık, bağımsız, kontrollü, samimi ve kapalı olmak üzere 5 iklim tipinin varlığı ile okul müdürlerinin etkililik puanları ile okulların iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ortaya çıkarılmıştır.

Türkiye’ de FDM ile ilgili yapılan ilk çalışma İlğan’ ın (2006) yılında yaptığı doktora tezidir. Adana’ dan 323, Kahramanmaraş’tan 94 ve Hatay’dan 58 öğretmen ve bu illerde görev yapan müfettişlerin katıldığı çalışmada alt boyutların benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin değerlendirilmesinde; aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Yine farklılaştırılmış denetim modelinin alt boyutlarının benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin; çalışılan il, cinsiyet, yaş, kıdem, en son mezun olunan eğitim düzeyi ve branşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, t-Testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlar alt boyutunu, müfettişler ve öğretmenler ‘tamamen’ benimserken; müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yoğun mesleki gelişim alt boyutunu ise müfettişler ‘tamamen’, öğretmenler ise ‘büyük ölçüde’ benimsemiştir. Yine müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘orta’ düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. İşbirlikçi mesleki gelişim alt boyutunu, müfettişler ‘büyük ölçüde’, öğretmenler ise ‘tamamen’ benimserken; müfettişler ve öğretmenler ‘büyük ölçüde’ uygulanabilir buldukları

görülmüştür. Özyönetimli mesleki gelişim alt boyutunu ise müfettişler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'tamamen' benimserken; müfettişler 'büyük ölçüde', öğretmenler ise 'orta' düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenler, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlar boyutunu, yoğun mesleki gelişim boyutuna oranla daha fazla benimsemişlerdir. Ayrıca öğretmenler, yoğun mesleki gelişim boyutunu; farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlar boyutunu, işbirlikçi mesleki gelişim boyutuna ve özyönetimli mesleki gelişim boyutuna oranla daha az uygulanabilir bulmuşlardır. Müfettişler ise, farklılaştırılmış denetim modelinin alt boyutlarını yakın düzeylerde benimsemiş ve yine yakın düzeylerde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenlerin, işbirlikçi mesleki gelişim alt boyutunu, müfettişlere oranla daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Müfettişler, yoğun mesleki gelişim alt boyutunu ve özyönetimli mesleki gelişim alt boyutunu, öğretmenlere oranla daha fazla uygulanabilir buldukları belirlenmiştir. Farklılaştırılmış denetim modeli, müfettiş ve öğretmenlerin ortak görüşlerine göre, tamamen benimsenirken, orta düzeyde uygulanabilir olduğu ortaya çıkmıştır. Müfettiş ve öğretmenlerin ortak görüşlerine göre, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlar boyutu; yoğun mesleki gelişim alt boyutuna, işbirlikçi mesleki gelişim alt boyutuna ve özyönetimli mesleki gelişim alt boyutuna oranla, daha fazla benimsenmektedir. Ayrıca farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlar boyutunun yoğun mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Doll (2010), "Positive School Climate" başlıklı çalışmasında okul ikliminin okul başarısının dört ayağından biri olduğunu ileri sürmektedir. Diğer ayakların ise müfredat materyalleri, öğretim stratejisi ve öğretmenler olduğunu belirtmektedir. Çalışmada okul iklimini etkileyen öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, okul çalışanları ve okul-aile arasındaki ilişkiler olan sosyal ilişkilerden; öz yeterlik, hedef belirleme ve karar verme, kendi kendini kontrol kısımlarından oluşan kendine düzen vermeden, okul iklimini artırma stratejilerinden bahsedilmektedir.

Okul iklimi ile ilgili diğer bir çalışmada okul ikliminin öğrencilerin, okul çalışanlarının ve ebeveynlerin sosyal, duygusal, vatandaş olarak, ahlaki olarak ve

akademik olarak okul hayatı ile ilgili tecrübelerini yansıttığından söz edilmektedir. Çalışmada güvenlik, ilişkiler, öğretme ve öğrenme ve kurumsal ortamın okul ikliminin boyutlarını oluşturduğu ileri sürülmektedir. Çalışmada ayrıca okul iklimi ve gelişim başlığı altında, okul ikliminin okulun yenilikçi programlarının yerleşmesinde önemli bir faktör olduğundan da bahsedilmektedir (School Climate Brief, 2010).

Jia ve diğ. (2009 (Jia, et al., 2009)), “The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents” başlıklı çalışmada yaptıkları çalışmanın Amerika ve Çin’de öğrencilerin üç boyutlu okul iklimi algılarını ve bu boyutlar ile genç psikolojisi ve akademik düzenleme arasındaki ilişkiyi ortaya çıkardığını ileri sürmektedirler. Akademik bir çalışma olan bu çalışmada veriler, Çin’in Nanjing bölgesindeki 706 ve Amerika’nın New York şehrindeki 709 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Bulgular, Çin öğrencilerin Amerikan öğrencilerinden daha yüksek öğretmen desteği, öğrenci-öğrenci desteği ve sınıflarda daha fazla otonom fırsatlar algısına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretmen desteği ve öğrenci desteği algılarının pozitif olarak gençlerin kendine saygıları ile ilişkili olduğu, hem Amerikan hem Çinli öğrencilerin not ortalamalarının ise negatif olarak depresif belirtilerle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Loukas (2007), “What is School Climate?” başlıklı makalesinde yüksek kalitede okul ikliminin bütün öğrenciler için avantajlı olabileceğinden, özellikle de risk grubundaki öğrenciler için faydalı olacağından bahsetmektedir. Loukas (2007), okul ortamının büyük oranda farklılaştığı üzerinde durmaktadır. Bazı okulların dostça, çekici, destekçi, diğer bazı okulların ise dışlayıcı, itici, güvenli olmayan gibi özelliklere sahip olduğu tespitini yapmaktadır. Loukas (2007), okul iklimini okul ortamının ortaya koyduğu duygular, hisler ve tutumlar olarak tarif etmektedir. Yine Loukas (2007), kesin bir tanımı olmamasına rağmen araştırmacıların okul ikliminin fiziki, sosyal ve akademik boyutlarıyla çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunda hemfikir olduklarını belirtmektedir. Loukas (2007) çalışmasında bu boyutların neler olduğundan, okul ikliminin davranışsal ve duygusal problemlerini nasıl

etkilediğinden ve okul ikliminin öğrenci başarısını nasıl etkilediğinden bahsetmektedir.

Bast Practice Briefs dergisinin 2004 yılı 31. sayısında “School Climate and Learning” başlıklı çalışmada okul ikliminin öğrenmeyle olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada okul kültürü ve okul ikliminin öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkileyen ortamı ifade ettiğinden söz edilmektedir. Çalışmada okul kültürü ve okul ikliminin tanımları yapılmakta, okul kültürü ve okul ikliminin bileşenlerinden bahsedilmektedir. Okul kültürü bu çalışmada, örgüte kimliğini kazandıran paylaşılan varsayımlar, değerler, inançlar olarak tanımlanmaktadır. Okul kültürünün bileşenleri de eserler-sembooller, değerler ve varsayımlar olarak ifade edilmektedir. Çalışmada okul iklimi ile ilgili olarak ise okul ikliminin okulun değişime daha duyarlı fiziki ve psikolojik yönlerini yansıttığından ve yapılacak eğitim öğretim için gerekli ön koşulları sağladığından bahsedilmektedir. Okul ikliminin bileşenlerinin ise görünüm ve fiziki yerleşim, ilişkiler, öğrenci etkileşimleri, liderlik ve karar verme, disiplinli ortam, öğrenme ortamı, tutum ve kültür, okul-toplum ilişkileri olduğu belirtilmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmada okul ikliminin okul performansını nasıl etkilediğinden, okul iklimi ve okul kültürünün değişiminden söz edilmektedir.

Retting ve diğ.(2000), “Supervising Your Faculty with a Differentiated Model” başlıklı çalışmalarını Wisconsin Sistem Üniversitesi kampüsünde yürütmüşlerdir. Çalışmada farklılaştırılmış denetim modeli ve modelle ilgili doğrudan denetim, doğrudan bilişsel denetim, işbirlikçi denetim ve doğrudan olmayan denetim yaklaşımları ele alınmıştır. Yaklaşımlar tek tek açıklanmıştır. Sonuç olarak bu modelin K-12 tipi okullarda görüldüğü ve daha yüksek eğitim kademelerinde başarı ile uygulandığı vurgulanmıştır.

Glathorn (1984), 107 sayfalık çalışmasının özetinde, yapılan araştırmaların farklılaştırılmış denetimi desteklediğinden bahsetmektedir. Bu çalışmaya göre farklılaştırılmış denetimde, öğretmenler dört farklı denetim biçiminden birini seçebilmektedir. Glathorn’a (1984) göre farklılaştırılmış denetimin uygulanabilirliği mümkün olmasına ve katılımcılar üzerinde olumlu etkiler bırakmasına rağmen her okulda ve bütün öğretmenler üzerinde etkili olmayabilir. Glathorn’a (1984) göre her bir okul farklılaştırılmış denetim sürecini, öğretmenler, denetmenler ve yöneticiler

tarafından tartışıldıktan sonra kendine uygun bir sistem oluşturarak uygulayabilir. Glathorn (1984), alışmasını “Farklılaştırılmış Denetimin Gerekçesi”, “Klinik Denetim”, “İşbirlikçi Profesyonel Gelişim”, “Kendi Kendine Gelişim”, “Yönetmel İzleyicilik”, “Farklılaştırılmış Denetim Kaynakları” ve “Farklılaştırılmış Denetim Sistemini Uygulama” başlıkları altında ele almıştır.



3. YÖNTEM

3.1. Çalışmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Büyüköztürk ve diğ. (2013:177)'ne göre "tarama çalışmaları geniş kitlelerin görüşlerini betimlemeyi hedefleyen çalışmalardır. Bu tür çalışmalar, daha çok "ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl" gibi soruların cevaplandırılmasına olanak sağlar." Tarama çalışmaları üç temel özelliği içerir (Büyüköztürk ve diğ., 2013:177):

- Evren içinden örneklemin belirlenmesi.
- Araştırmaya kaynaklık edecek verilerin önceden belirlenen katılımcılara yöneltilen sorulara verilen yanıtlardan elde edilmesi.
- Kullanılacak verilerin belirlenen örneklem dışından elde edilmemesi.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Gaziantep ili Şehitkâmil İlçe merkezindeki ilkokullarda görev yapan yaklaşık 2000 öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada okullar sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre seçilmiştir. İkinci aşamada ise Gaziantep ili Şehitkâmil ilçe merkezinde seçkisiz (random) küme örnekleme yöntemi ile seçilen 25 farklı ilkokulda görev yapan 419 kişilik öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcısı grubu elde edilmiştir. Okulların belirlenmesinde seçilen mahallelerin gelişmişlik düzeylerinin farklı olmasına gayret edilmiştir. 419 sayısı % 5'lik hata marjı, % 97'lik güven düzeyi ve % 50'lik yanıt dağılımı ile ortaya çıkan sayı ile örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin anket doldurmadaki isteksizlikleri ile dağıtılan anketlerin bir kısmının kaybolma ihtimali gibi sebeplerden dolayı 550 anket dağıtılmıştır. Dağıtılan 550 anketten 440 tanesi geri dönmüştür. Anketlerden 21 tanesi farklı nedenlerden geçersiz sayılınca 419 anketin verileri SPSS 21.00 programına yüklenmiştir. Anket geri dönüş oranı % 81 olarak gerçekleşmiştir.

Söz konusu ana kitleyi temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde yani örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Krejcie ve Morgan'a (1970) göre;

$$s = \frac{X^2 NP(1-P)}{d^2 (N-1) + X^2 P(1-P)} \text{ formülü kullanılmıştır.}$$

s = örneklem büyüklüğü.

X² = serbestlik derecesi 1 için tablodan elde edilen değer hesabı (3.841).

N = evren

P = örnekleme oranı (sabit değer 0.50)

d = güven düzeyi (%95 olarak kabul edilmiş olup 0.05 alınmıştır.)

Tablo 3.1. Örneklem grubuna ilişkin bilgiler

Okul Türleri /İlkokul	Evren (Okul Sayısı)	Ulaşılan örneklem	%
1.Eğitim Bölgesi	26	8	30
2.Eğitim Bölgesi	10	6	60
3.Eğitim Bölgesi	35	11	31
TOPLAM	71	25	35

Buna göre 419 katılımcıdan oluşan örneklemin bu araştırma için makbul sınırlar içinde olduğu değerlendirilmektedir.

Evren olarak Şehitkâmil İlçe merkezindeki İlkokullar seçilmiştir. Bunlar 1. ,2. ve 3. Eğitim bölgelerini kapsayan 71 okuldan ibarettir. Örnekleme; 1. Eğitim bölgesinde ki 27 ilkokulun 8'i, 2. Eğitim bölgesindeki 10 okulun 6'sı 3. Eğitim bölgesindeki 35 ilkokulun 11'i olmak üzere toplam 25 ilkokul oluşturmaktadır (MEB, 2013).

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ilk ölçek ilköğretim okullarındaki örgüt iklimini belirlemek amacıyla kullanılan "Okullarda Örgütsel

İklim Ölçeği”dir (Memduhoğlu ve Şeker 2010). İkinci ölçek ise ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerinin FD modelini benimseme ve uygulanabilir bulma durumlarını ortaya koyma amacıyla geliştirilen “Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyi Ölçeği” içinde yer alan “İşbirlikçi Mesleki Gelişim Ölçeği” dir (İlğan, 2008). İlgili ölçek eylem çalışmaları boyutu, program geliştirme, mesleki diyalog, meslektaş koçluğu, eğitim ve planlama alt boyutlarından oluşmaktadır.

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde veri toplama aracının alt amaçları açısından önemli olan karşılaştırma yapmayı sağlayan kişisel değişkenlere ait sorular; ikinci bölümde, modelin benimsenme ve uygulanabilir bulunmasına yönelik altı alt boyuttan oluşan ifadeler üçüncü bölümde ise beş alt boyuttan oluşan ifadeler yer almaktadır.

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla öğretmenlere cinsiyet, medeni hal, yaş, mesleki kıdem ile en son çalıştığı eğitim kurumdaki süre ve görev durumlarıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Çalışmada tablo isimlerinde yazım kolaylığı sağlaması amacıyla “meslekteki süre” kıdem; “son çalışılan yerde çalışma süresi” okuldaki kıdem olarak ifade edilmiştir.

Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği beşli Likert (1: Hiçbir zaman, 2: Çok Nadir, 3: Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman) yapısında olup, altı boyut (1. Kendini İşe Verme, 2. Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim Boyutu, 3. Stres Boyutu, 4. Hiyerarşik ve Bürokratik İklim Boyutu, 5. Olumsuz İletişim ve Etkileşim Boyutu, 6. Yenilikçi İklim Boyutu) ve 39 maddeden oluşmaktadır.

Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyi Ölçeğinde beşli Likert (1:Hiçbir zaman, 2: Çok Nadir, 3: Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman) yapısında olup, beş boyut (1. Eylem Çalışmaları Boyutu, 2. Program Geliştirme Boyutu, 3. Mesleki diyalog, 4. Meslektaş Koçluğu, 5. Eğitim ve Planlama) ve 14 maddeden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan anketler SPSS 21.0 programına yüklendikten sonra öncelikli olarak hatalı girişler belirlenmiştir. Okullarda örgütsel iklim ölçeği ile farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurların benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyi ölçeğini oluşturan maddelerde ters puanlamayı gerektiren madde bulunmadığından sırasıyla veriler için boşluk doldurma ve uç değer temizliği yapılmıştır.

Okul iklimi ölçeği için yapılan ilk analizler sonucunda 8 madde yük değerinin düşük olması ve birden fazla faktörde birbirine yakın yük değerleri vermesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra yapılan faktör analizinde 6 faktörlü 31 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Memduhoğlu ve Şeker'in (2011) yaptığı çalışmada 7 madde yük değerinin düşük olması, 2 madde ise birden fazla faktörde birbirine yakın değer vermesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Diğer ölçekte ise 1 madde yük değerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Yeniden yapılan faktör analizinde 5 faktörlü 13 maddeden oluşan bir ölçek yapısı belirlenmiştir.

Okul ikliminin işbirlikçi mesleki gelişime etkisini ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimi ile işbirlikçi mesleki gelişim algılarının kişisel değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için, t-Testi, varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi kullanılmıştır.

3.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Ölçeklerin güvenirliliği Cronbach Alpha değeri ile ortaya konulmuştur. Büyüköztürk ve diğ. (2013), Cronbach Alpha ile ilgili olarak kitabında şu bilgilere yer vermiştir:

“Cronbach Alpha, test puanlarının güvenirliliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan α katsayısı, cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılır. α katsayısı, maddelere ait puanların toplam test puanları ile tutarlılığının bir ölçüsüdür. Aşağıdaki formülde K madde sayısını, S_x^2 j. Maddenin varyansını, S_x^2 testten elde edilen toplam puanlara ait varyansı vermektedir.” (s.111)

$$\alpha = \left(\frac{K}{K-1} \right) \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^K S_{xj}^2}{S_x^2} \right)$$

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere “Farklılaştırılmış Denetim Modelinin Kurulması İçin Gerekli Unsurların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulunma Düzeyi Ölçeği” içinden alınan “İşbirlikçi Mesleki Gelişim Ölçeği” için Cronbach Alpha değeri 0,941 olarak tespit edilmiştir. İlğan’ın (2008) aynı ölçeği kullanarak yaptığı çalışmada ölçeğin benimsenme kısmına yönelik yapılan son faktör analizinde KMO değeri 0,886 ve Barlett’s testindeki fark ise 0,000 anlamlı çıkmıştır. Ayrıca ölçek 0,89 düzeyinde iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bulunan sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. Okul iklimi ölçeği için Cronbach alpha değeri 0,933 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç Memduhoğlu ve Şeker’in (2011) bulgularıyla örtüşmektedir. Memduhoğlu ve Şeker (2011) “Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi” başlıklı çalışmalarında aynı ölçeği kullanarak Cronbach Alpha değerini 0,941 olarak belirlemişlerdir.

Tablo 3.2. Okul iklimi ve İşbirlikçi Mesleki Gelişim Ölçeklerinin Cronbach Alpha Değerleri

	Cronbach Alfa	N
Okul İklimi	.933	31
Farklılaştırılmış Denetim	.941	13

Çalışmada KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerleri ise okul iklimi için 0,926; İşbirlikçi Mesleki Gelişim Ölçeği için ise 0,929 olarak belirlenmiştir (Bkz. Tablo 3.2). Bu değerler ölçeğin güvenilirliğini pekiştirmiştir.

Tablo 3.3. Okul iklimi ve İşbirlikçi Mesleki Gelişim Ölçeklerinin KMO ve Bartlett Değerleri

	KMO	Bartlett Değeri		
		Yaklaşık Ki-Kare	Df	p
Okul İklimi	.926	7747,882	465	0,000
Farklılaştırılmış Denetim	.929	4644,296	78	0,000

Tablo 3.4. Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha)

Faktör Adı	Sorular	Faktör Yüğü
Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim Boyutu	ER16	0,824
	ER19	0,818
	ER15	0,785
	ER18	0,752
	ER17	0,711
	ER23	0,684
	ER11	0,682
	ER14	0,672
	ER20	0,663
	Kendimi İşe Verme	İŞ3
İŞ4		0,751
İŞ7		0,675
İŞ1		0,629
İŞ6		0,609
İŞ2		0,602
İŞ5		0,547
Stres Boyutu		S26
	S27	0,788
	S25	0,781
	S24	0,734
	S28	0,731
Hiyerarşik ve Bürokratik İklim Boyutu	Hİ30	0,802
	Hİ32	0,726
	Hİ31	0,696
	Hİ29	0,676
Yenilikçi İklim Boyutu	Yİ38	0,874
	Yİ39	0,784
	Yİ37	0,700
Olumsuz İletişim ve Etkileşim Boyutu	ET34	0,801
	ET36	0,750
	ET35	0,632

Tablo 3.5. Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Güvenirlilik Katsayıları (Cronbach Alpha)

Faktör Adı	Sorular	Faktör Yüğü	Güvenirlilik Katsayısı
Ekip Ruhü ve Destekleyici İklim Boyutu	Görevlerimi yapmam konusunda cesaretlendirilirim	0,824	0,869
	İşimi iyi yapmam konusunda motive edilirim	0,818	
	İşimde başarılı olmam için yöneticilerim destek verir	0,785	
	Okulumuz yeniliklere açıktır.	0,752	
	İşimi yapmak için en iyi yolu bulma konusunda yeterince özgürlüğüm vardır.	0,711	
	Okulumuzun genel politikaları hakkında yeterince bilgilendirilirim.	0,684	
	Bu okulda görüş ve önerilerime değer verildiğini hissederim.	0,682	
	Okulun bir parçası olduğumu hissederim.	0,672	
	Çalışanların statüsü ve yeri ne olursa olsun fikirleri saygı ile karşılanmaktadır.	0,663	
Kendini İşe Verme	Bu okulun geleceği benim için önemlidir.	0,798	0,928
	Bu okulun başarısı için benden beklenenden daha fazlasını vermeye gönüllüyüm.	0,751	
	İşimden memnunum.	0,675	
	Bu okulda çalışmaktan gurur duyuyorum.	0,629	
	Benim bireysel değerlerimle örgütün değerleri birbirine benzer.	0,609	
	Bu okulu seviyorum.	0,602	
	Benim çalışabileceğim en iyi okul burasıdır.	0,547	
Olumsuz İletişim ve Etkileşim Boyutu	Okul çalışanları iş dışında kişisel iletişim kurmaz	0,801	0,786
	Okulumuzda birliktelik hissi yoktur.	0,750	
	Okulla ilgili haberler dedikodu şeklinde yayılır.	0,632	
Stres Boyutu	Okulda baskı yaşıyorum	0,797	0,896
	İş yerinde kendimi mutsuz hissediyorum.	0,788	
	İşimde stres yaşıyorum.	0,781	
	Yöneticilerimle sorun yaşıyorum.	0,734	
	Okulumuzdaki yöneticileri eleştiremediğim için stres yaşıyorum.	0,731	

Tablo 3.5. (devam) Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha)

Faktör Adı	Sorular	Faktör Yüğü	Güvenirlik Katsayısı
Hiyerarşik ve Bürokratik İklim Boyutu	Okulumuzun hedefleri üst yönetim tarafından belirlenir.	0,802	0,782
	İşimi yaparken yazılı kuralların dışında hareket etmeme izin verilmez.	0,726	
	Yaptığım işlerin zamanında bitmesi için zorlama vardır	0,696	
	İşlerin yapılmasında ast ve üst ilişkisi her zaman kendini hissettirir.	0,676	
Yenilikçi İklim Boyutu	Okulda çalışanların girişimci olması istenir	0,874	0,775
	Okulumuzda yapılan her işin mükemmel olması istenir.	0,784	
	İşlerin yapılmasında yeni fikirler ve özgün yollar bulmak önem taşır.	0,700	
Olumsuz İletişim ve Etkileşim Boyutu	Okul çalışanları iş dışında kişisel iletişim kurmaz	0,801	0,786
	Okulumuzda birliktelik hissi yoktur.	0,750	
	Okulla ilgili haberler dedikodu şeklinde yayılır.	0,632	
		GENEL	0,933

Tablo 3.6. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha)

Faktör Adı	Sorular	Faktör Yüğü
Eylem Çalışmaları Boyutu	FD12	0,887
	FD13	0,865
	FD11	0,854
	FD14	0,840
Program Geliştirme	FD10	0,763
Mesleki Diyalog	FD7	0,390
	FD8	0,451
	FD9	0,456
Meslektaş Koçluğu	FD3	0,889
	FD4	0,869
	FD5	0,813
Eğitim ve Planlama	FD1	0,681
	FD2	0,611

Tablo 3.7. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha)

Faktör Adı	Sorular	Faktör Yüğü	Güvenirlik Katsayısı
Eylem Çalışmaları Boyutu	Öğretmenlerin problemi tanımladıktan sonra, işbirliği içerisinde grup üyelerinin katılımıyla olası çözüm seçenekleri geliştirmesi.	0,887	0,946
	Öğretmenlerin, olası çözüm seçeneklerini belirlemesinden sonra, bu seçenekleri değerlendirmesi ve hangi seçeneğe karar vereceklerini belirlemesi.	0,865	
	Öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması.	0,854	
	Öğretmenlerin karar verdikleri seçeneği uygulaması ve grup halinde sonucunu değerlendirmesi.	0,840	
Program Geliştirme	Öğretmenlerin grup halinde çalışarak, MEB tarafından geliştirilmiş eğitim programlarını, öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde okullarına ve sınıflarına uyarlaması	0,763	0,938
	Öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması	0,390	0,868
Mesleki Diyalog	Öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde, çalışmaları inceleme ve bilgi alışverişinden sonra; bunları sınıflarında nasıl uygulayacaklarına dair kişisel bir senteze ulaşması	0,451	
	Birbirlerine güvenen ve birbirlerinin fikirlerine önem veren öğretmenlerin, mesleki gelişim amacıyla bir araya gelerek, birbirlerinin öğretim performanslarını eleştirmesi ve değerlendirmesi	0,456	
Meslektaş Koçluğu	Öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için, eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi.	0,889	0,919
	Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi.	0,869	
	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması.	0,813	
Eğitim ve Planlama	Öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi	0,681	0,779
	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, bir eğitim öğretim yılında küçük gruplar halinde, birkaç önemli amaç belirlemesi ve bunu başarmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesi.	0,611	
		GENEL	0,941

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular

Çalışmada kişisel değişken olarak cinsiyet, medeni durum, yaş, meslekteki süre (kıdem) ve son çalışılan yerde çalışma süresi (okuldaki kıdem) ile görev bilgileri katılımcılardan istenmiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyet ile ilgili sıklık dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Bay	199	47,5	47,5	52,5
Bayan	220	52,5	52,5	47,5
Toplam	419	100,0	100,0	

Katılımcıların cinsiyet durumları incelendiğinde, Tablo 4.1'e göre çalışmaya katılan 419 katılımcının 199'ünü (% 47,50) baylar, 220' sinide (% 42,50) bayanlar oluşturmaktadır. %24,8'lik kısmı 21-30 yaş grubunda, % 49,9'u 31-40 yaş grubunda, %18,6'sı 41-50 yaş aralığında ve nihayet %6,7'si ise 50 yaş üstü katılımcılardan oluşmaktadır (Bkz. Tablo 4.2).

Tablo 4.2. Yaş değişkeni ile ilgili sıklık dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
20-30 yaş	104	24,8	24,8	24,8
31-40 yaş	209	49,9	49,9	74,7
41-50 yaş	78	18,6	18,6	93,3
51 ve üstü	28	6,7	6,7	100
Toplam	419	100	100	

Katılımı en yüksek yaş grubu %49,9 ile 31-40 arası olurken, en düşük katılımlı yaş grubu ise % 6,7 ile 50 yaş üstü grubu olmaktadır. 50 yaş üstü grubun düşük katılım göstermesinin sebebinin bu yaş grubundaki öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin yüksek olmasından dolayı anketle ilgilenmek istemeyişinin olduğu tahmin edilmektedir.

Tablo 4.3. Medeni durum ile ilgili sıklık dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Bekar	68	16,2	16,2	16,2
Evli	351	83,8	83,8	100,0
Toplam	419	100,0	100,0	

Tablo 4.3’de de gösterildiği gibi öğretmenlerin medeni durumları göz önüne alındığında çalışmada örneklemin %83,8 ile evli öğretmenler, %16,2 ile de bekâr öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Örneklem içinde yer alan sınıf öğretmenlerinin mezun olduktan sonra göreve başladıkları ilk yerin genellikle kırsal kesimler olması, köylerde birkaç sene çalıştıktan sonra ancak şehir merkezlerine atanabilmeleri, bu süre zarfında çoğunlukla evlenmiş olmaları bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Tablo 4.4. Görev durumu ile ilgili sıklık dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Müdür	7	1,7	1,7	1,7
Müdür Yardımcısı	23	5,5	5,5	7,2
Öğretmen	389	92,8	92,8	100,0
Toplam	419	100,0	100,0	

Çalışmada katılımcıların % 1,7'si müdür, % 5,5' i müdür yardımcısı, 92,8' i öğretmenlerden oluşmaktadır. Okullarda yönetim grubu öğretmenlerin oranının toplam öğretmen kadrosu içerisinde az oluşu böyle bir dağılımın oluşmasına sebep olduğu düşünülebilir (Bkz. Tablo 4.4).

Tablo 4.5. Okuldaki kıdem ile ilgili sıklık dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1 yıl	129	30,8	30,8	30,8
2 yıl	67	16,0	16,0	46,8
3 yıl	36	8,6	8,6	55,4
4 yıl	66	15,8	15,8	71,1
5 yıl	28	6,7	6,7	77,8
7 yıl	16	3,8	3,8	81,6
8 yıl	16	3,8	3,8	85,4
9 yıl	8	1,9	1,9	87,4
10 yıl	11	2,6	2,6	90,0
11 yıl	9	2,1	2,1	92,1
12 yıl	5	1,2	1,2	93,3
13 yıl	3	,7	,7	94,0
14 yıl	6	1,4	1,4	95,5
15 yıl	3	,7	,7	96,2
16 yıl	2	,5	,5	96,7
17 yıl	6	1,4	1,4	98,1
18 yıl	2	,5	,5	98,6
19 yıl	2	,5	,5	99,0
20 yıl	1	,2	,2	99,3
Toplam	341	100,0	100,0	

Tablo 4.5' de görüldüğü üzere baskın grubun “1-5” yıl grubundaki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu grupta toplam 326 öğretmen bulunmaktadır. Bu grubun çalışmaya katılan öğretmenler içindeki oranı % 77,8'dir. Gaziantep ilinin öğretmenlerin görev yeri tercihleri arasında sıklıkla olmaması, ilin

genellikle göreve yeni başlayan öğretmenler tarafından atanma puanının düşük olması nedeniyle daha çok tercih etmesi bu sonucun çıkmasına sebep olmuş olabilir.

4.2. Okul İkliminin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarına Etkisi

Çalışmada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının okul iklimi algılarının, işbirlikçi mesleki gelişim düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış. Sonuç olarak okul iklimi ile işbirlikçi mesleki gelişim arasında orta derecede pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İlişki katsayısı, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü belirten katsayıdır. Korelasyon katsayısı (-1) ile (+1) arasında değer alır. Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk' a (2007) göre korelasyon katsayısı -1 ya da +1 ise ilişki mükemmel, 0 ise söz konusu değişkenler arasında hiç ilişki yoktur. Katsayı 0,30'dan küçük ise ilişki zayıf; 0,30 ile 0,70 arasında bir değer ise ilişki orta düzeyde; 0,70'den büyük ise ilişkinin yüksek düzeyde olduğundan söz edilebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2013:185).

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere Okul İklimi ile işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı arasında orta derecede ($r=0,465$) ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Açıklanan varyans değeri $r^2 = 0,216$ olduğundan İşbirlikçi Mesleki Gelişim yaklaşımının % 21,62' sinin okul iklimi ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Okul iklimi ve işbirlikçi mesleki gelişim arasındaki ilişki tablosu

		Okul İklimi	İşbirlikçi Mesleki Gelişim
Okul İklimi	r	1	
	P		
	N	419	
İşbirlikçi Mesleki Gelişim	r	,465**	1
	P	,000	
	N	341	419

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Okul iklimi ile işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımının alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ilişkinin 0,496'lık puan ile mesleki diyalog ile ekip ruhu arasında olduğu görülür (Bkz. Tablo 4.7). Açıklanan varyans $r^2=0,2460$ olduğundan öğretmenler arasında var olan ekip ruhunun % 24,60' ı mesleki diyalog ile açıklandığı söylenebilir. Başka bir ifade ile okul iklimi en çok öğretmenlerin kendi aralarındaki mesleği diyalogu etkilemektedir.



Tablo 4.7. Okul iklimi ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımları boyutları arasındaki ilişki tablosu

	Kendini İşe Verme	Ekip Ruhunu	Stres	Hiyerarşik ve Bürokratik	Etkileşim	Yeni İklime	Meslektaş Koçluğu	Mesleki Diyalog	Program Geliştirme	Eylem Araştırmaları	Eğitim ve Planlama
Kendini İşe Verme	r 1 P N 419										
Ekip Ruhunu	r 0,650 P ,000 N 419	1									
Stres	r 0,463 P ,000 N 419	r 0,449 P ,000 N 419	1								
Hiyerarşik ve Bürokratik	r 0,241 P ,000 N 419	r 0,315 P ,000 N 419	r 0,522 P ,000 N 419	1							
Etkileşim	r 0,396 P ,000 N 419	r 0,488 P ,000 N 419	r 0,487 P ,000 N 419	r 0,399 P ,000 N 419	1						
Yeni İklime	r 0,352 P ,000 N 419	r 0,424 P ,000 N 419	r 0,199 P ,000 N 419	r -0,037 P ,456 N 419	r 0,226 P ,000 N 419	1					
Meslektaş Koçluğu	r 0,261 P ,000 N 419	r 0,304 P ,000 N 419	r ,084 P ,085 N 419	r ,067 P ,174 N 419	r 0,169 P ,001 N 419	r 0,211 P ,000 N 419	1				
Mesleki Diyalog	r 0,355 P ,000 N 419	r 0,496 P ,000 N 419	r 0,147 P ,003 N 419	r 0,116 P ,018 N 419	r 0,323 P ,000 N 419	r 0,346* P ,000 N 419	r 0,605 P ,000 N 419	1			
Program Geliştirme	r 0,339 P ,000 N 419	r 0,396 P ,000 N 419	r 0,155 P ,001 N 419	r 0,106 P ,031 N 419	r 0,241 P ,000 N 419	r 0,248 P ,000 N 419	r 0,407 P ,000 N 419	r 0,605 P ,000 N 419	1		
Eylem Araştırma	r 0,328 P ,000 N 419	r 0,447 P ,000 N 419	r 0,172 P ,000 N 419	r 0,117 P ,017 N 419	r 0,323 P ,000 N 419	r 0,279 P ,000 N 419	r 0,539 P ,000 N 419	r 0,751 P ,000 N 419	r 0,71 P ,000 N 419	1	
Eğitim ve Planlama	r 0,402 P ,000 N 419	r 0,481 P ,000 N 419	r 0,171 P ,000 N 419	r 0,145 P ,003 N 419	r 0,233 P ,000 N 419	r 0,307 P ,000 N 419	r 0,614 P ,000 N 419	r 0,596 P ,000 N 419	r 0,461 P ,000 N 419	r 0,534 P ,000 N 419	1

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

4.3. Okul İkliminin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Yordamasına Yönelik Bulgular

Tablo 4.8’de görüleceği üzere okul iklimi, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımını anlamlı bir şekilde ve pozitif olarak yordamaktadır ($\beta = ,437$; $p < ,001$). Bir birimlik okul ikliminin artışı 0,437 birim işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımında artışa neden olmaktadır. Açıklanan varsayana baktığımızda işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımının % 18,4 ‘ü okul iklimi tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = ,184$; $p < ,001$). Okullarda, okul ikliminin güçlendirilmesi işbirlikçi mesleki gelişim uygulamasını güçlendirecektir. Bu güçlenmenin ise işbirlikçi mesleki gelişimi dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimini daha iyi hale getireceği söylenebilir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerde Okul İkliminin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

MODEL	B	Std. Hata	β	t	P	R ² Değişimi	
1.adım	Sabit	2,855	0,340		8,406	0,000	0,065
	Yaş	-0,005	0,013	-0,053	-0,399	0,690	
	Kıdem	0,003	0,012	0,038	0,263	0,793	
	Cinsiyet (dummy)	0,024	0,077	0,015	0,303	0,762	
	İKLİM	0,615	0,061	0,437	10,085	0,000	
2.adım	Sabit	0,770	0,368		2,091	0,037	0,184
	Yaş	-0,011	0,012	-0,115	-0,967	0,334	
	Kıdem	0,030	0,013	0,307	2,334	0,020	
	Cinsiyet (dummy)	0,043	0,070	0,027	0,624	0,533	
	İKLİM	0,615	0,061	0,437	10,085	0,000	

Bağımlı Değişken: İşbirlikçi Mesleki Gelişim
 $\Delta R^2 = 0,184^{***}$ (* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$)

Tablo 4.9’da görüleceği üzere okul iklimi alt boyutlarından; ekip ruhu ve destekleyici İklim boyutunun, olumsuz iletişim ve etkileşim boyutunun, yenilikçi iklim boyutunun ve stres boyutunun işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta= 0,481$, $\beta= 0,137$, $\beta=0,094$, $\beta= 0,117$). Bir birimlik ekip ruhu ve destekleyici İklim boyutunun artışı işbirlikçi mesleki gelişimde 0,481 birim artışa neden olmaktadır. Açıklanan varsayana baktığımızda işbirlikçi mesleki gelişimin % 22,4 ‘ü ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutu tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2= 0,224$; $p<0,001$). Bir birimlik yenilikçi iklim boyutunun artışı 0,137 birim işbirlikçi mesleki gelişimde artışa neden olmaktadır. Açıklanan varsayana baktığımızda işbirlikçi mesleki gelişimin % 1,5 ‘i yenilikçi iklim boyutu tarafından açıklandığı ortaya çıkmaktadır ($\Delta R^2= 0,015$; $p< 0,05$). Bir birimlik olumsuz iletişim ve etkileşim boyutunun artışı 0,094 birim işbirlikçi mesleki gelişimde 0,094 birim artışa neden olmaktadır. Açıklanan varsayana baktığımızda işbirlikçi mesleki gelişimin % 0,7 ‘si olumsuz iletişim ve etkileşim boyutu tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2= 0,007$; $p<0,05$). Bir birimlik stres boyutunun artışı birim işbirlikçi mesleki gelişimde 0,117 birim azalmaya neden olmaktadır. Açıklanan varsayana baktığımızda işbirlikçi mesleki gelişimin % 1,0 ‘i stres boyutu tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2= 0,007$; $p<0,05$). Okullarda ekip ruhu ve destekleyici iklimin desteklenmesi, strese neden olan faktörlerle mücadele edilmesi, örgüt içi iletişim ve etkileşimin güçlendirilmesi ile okulların gelişime açık hale getirilmesi işbirlikçi mesleki gelişimi olumlu yönde etkileyecektir. Okullarda işbirlikçi mesleki gelişimin güçlenmesi öğretmenin mesleki gelişimini kolaylaştırırken öğretimin iyileşmesine de katkı sağlayacaktır.

Tablo 4.9. Öğretmenlerde Okul İkliminin İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	MODEL	B	Std. Hata	β	t	p	R ² Değişimi
1. Adım	Sabit	2,855	0,340		8,406	0,000	0,065
	Yaş	0,024	0,077	0,015	0,303	0,762	
	Kıdem	-0,005	0,013	-0,053	-0,399	0,690	
	Cinsiyet	0,030	0,013	0,307	2,334	0,020	
2. Adım	Sabit	1,066	0,335		3,180	0,002	0,224
	Yaş	0,060	0,068	0,038	0,886	0,376	
	Kıdem	-0,007	0,011	-0,067	-0,580	0,562	
	Cinsiyet	0,024	0,011	0,246	2,139	0,033	
	Ekip Ruhu	0,509	0,044	0,481	11,439	0,000	
3. Adım	Sabit	0,858	0,339		2,530	0,012	0,015
	Yaş	0,044	0,067	0,028	0,658	0,511	
	Kıdem	-0,008	0,011	-0,081	-0,704	0,482	
	Cinsiyet	0,024	0,011	0,252	2,214	0,027	
	Ekip Ruhu	0,448	0,049	0,423	9,232	0,000	
	Yenilikçi İklim	0,133	0,044	0,137	3,016	0,003	
4. Adım	Sabit	0,758	0,341		2,220	0,027	0,007
	Yaş	0,039	0,067	0,024	0,577	0,564	
	Kıdem	-0,008	0,011	-0,086	-0,750	0,454	
	Cinsiyet	0,025	0,011	0,259	2,283	0,023	
	Ekip Ruhu	0,399	0,054	0,377	7,393	0,000	
	Yenilikçi İklim	0,131	0,044	0,135	2,982	0,003	
	Etkileşim	0,081	0,041	0,094	2,004	0,046	
5. Adım	Sabit	0,954	0,349		2,733	0,007	0,010
	Yaş	0,037	0,067	0,024	0,559	0,576	
	Kıdem	-0,008	0,011	-0,078	-0,687	0,493	
	Cinsiyet	0,025	0,011	0,253	2,245	0,025	
	Ekip Ruhu	0,433	0,056	0,409	7,805	0,000	
	Yenilikçi İklim	0,132	0,044	0,135	3,005	0,003	
	Etkileşim	0,117	0,043	0,135	2,723	0,007	
	Stres	-0,115	0,048	-0,117	-2,416	0,016	

Bağımlı Değişken: İşbirlikçi Mesleki Gelişim

$\Delta R^2=0,224^{***}$, $\Delta R^2=0,015^{***}$, $\Delta R^2=0,015^{**}$, $\Delta R^2=0,007^{**}$, $\Delta R^2=0,010^{**}$ (*p<,05 **p<,01 ***p<,001)

4.4. Okul İklimi Algısının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 4.10. Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	x	Standart Sapma	Sd	t	p
Kendini İşe Verme	Bay	199	4,009	0,727	417	2,082	0,038
	Bayan	220	3,871	0,635			
Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim	Bay	199	3,795	0,772	417	1,678	0,094
	Bayan	220	3,672	0,721			
Stres	Bay	199	4,148	0,772	417	0,721	0,471
	Bayan	220	4,091	0,835			
Hiyerarşik ve Bürokratik İklim	Bay	199	3,352	0,806	417	0,803	0,422
	Bayan	220	3,286	0,855			
Etkileşim	Bay	199	3,680	0,930	417	-0,2	0,984
	Bayan	220	3,682	0,904			
Yenilikçi İklim	Bay	199	3,623	0,810	417	-0,471	0,638
	Bayan	220	3,661	0,817			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablo 4.10’da görüleceği üzere okul iklimi kendini işe verme puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Ortalamalara baktığımızda erkeklerin kendini işe verme puanlarının kadınlardan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların sorumlulukları okulla sınırlı kalmadığı, ev ve çocuk bakımı sorumluluklarının da önemli ölçüde kadına kaldığı düşünüldüğünde erkeklere göre kendilerini işe vermede zorlandıkları söylenebilir. Ancak okul iklimi diğer alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç Memduhoğlu ve Şeker’in (2011), Tahaoğlu’nun (2007) ve Süpçin’in (2000) bulgularıyla örtüşmektedir. Çalışmanın örnekleminin görev değişkenine göre farklılık göstermesi, yapılan çalışmada okul müdürleri ile müdür yardımcılarının da diğer araştırmalardan farklı olarak örneklem içine dahil edilmesi bu sonucun çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Tablo 4.11. Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Hale Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları

	Medeni Hal	N	x	Standart Sapma	sd	t	p
Kendini İşe Verme	Evli	351	3,977	0,661	417	2,789	0,006
	Bekar	68	3,727	0,757			
Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim	Evli	351	3,758	0,728	417	1,738	0,083
	Bekar	68	3,587	0,829			
Stres	Evli	351	4,177	0,773	417	3,435	0,001
	Bekar	68	3,815	0,904			
Hiyerarşik ve Bürokratik İklim	Evli	351	3,370	0,817	417	2,989	0,003
	Bekar	68	3,044	0,859			
Etkileşim	Evli	351	3,726	0,907	417	2,325	0,021
	Bekar	68	3,446	0,930			
Yenilikçi İklim	Evli	351	3,676	0,816	417	1,915	0,056
	Bekar	68	3,471	0,777			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablo 4.11’de görüleceği üzere okul iklimi kendini işe verme, stres ve olumsuz iletişim ve etkileşim puanları medeni hale göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<0,01, p<0,001, p<0,05). Ortalamalara baktığımızda evlilerin kendini işe verme, stres ve olumsuz iletişim ve etkileşim puanlarının bekârlardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Tahaoğlu’nun (2007) ve Süpçin’in (2000) çalışmalarından çıkan sonuçlarla uyumsuzdur.

Tablo 4.12. Okul İklimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Görev Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları

	Görev Grubu	N	x	Standart Sapma	sd	t	p
Kendini İşe Verme	Yönetici	30	4,3524	,73682	417	3,508	0,001
	Öğretmen	389	3,9045	,66881			
Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim	Yönetici	30	4,1074	,78159	417	2,896	0,004
	Öğretmen	389	3,7012	,73714			
Stres	Yönetici	30	4,1400	,84877	417	0,156	0,876
	Öğretmen	389	4,1162	,80313			
Hiyerarşik ve Bürokratik İklim	Yönetici	30	3,2500	,82786	417	-0,46	0,645
	Öğretmen	389	3,3226	,83286			
Etkileşim	Yönetici	30	3,8000	,87362	417	0,739	0,46
	Öğretmen	389	3,6718	,91880			
Yenilikçi İklim	Yönetici	30	3,9556	,82459	417	2,197	0,029
	Öğretmen	389	3,6187	,80802			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablo 4.12’de görüleceği üzere okul iklimi kendini işe verme, ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutu ile yenilikçi iklim boyutu puanları görev gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0,01$, $p<0,001$, $p<0,05$). Ortalamalara baktığımızda yöneticilerin kendini işe verme, ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutu ile yenilikçi iklim boyutu puanlarının öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç Tahaoğlu’nun (2007) ve Süpçin’in (2000) araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 4.13. Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (one way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4,639	3,000	1,546	5,040	0,000***	1-2
Gruplar İçi	127,318	415,000	0,307			1-4
Toplam	131,957	418,000				

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablo 4.13’de görüleceği üzere okul iklimi puanlarının yaş gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Scheffe analizinde grup 1-grup 2 ve grup 1-grup 4 ile aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(3-415)=5,040$, $p<0,001$). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda 51 ve üstü yaş grubunun hem 20-30 yaş grubuna hem de 31-40 yaş grubuna göre okul iklimi puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 51 ve üstü yaş grubunun 20-30 ile 31-40 yaş grubuna göre okul iklimini daha çok benimsedikleri ve olumlu katkı sağladıkları söylenebilir. Bu sonuç Tahaoğlu’nun (2007) araştırma sonuçlarıyla örtüşürken Süpçin’in (2000) araştırma bulgularıyla uyuşmamaktadır.

Tablo 4.14. Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablosu

Cinsiyet	N	X	Standart Sapma
20-30 yaş	104	3,615	0,604
31-40 yaş	209	3,806	0,541
41-50 yaş	78	3,804	0,502
51 ve üstü	28	4,023	0,597
Toplam	419	3,773	0,562

4.5. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Algısının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 4.15. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Standart sd	t	p	
Meslektaş	Bay	199	2,734	1,015	417	1,412	0,159
	Bayan	220	2,588	1,091			
Mesleki Diyalog_Genel	Bay	199	3,146	0,874	417	-0,392	0,695
	Bayan	220	3,180	0,927			
Program	Bay	199	3,407	0,910	417	0,166	0,868
	Bayan	220	3,391	1,065			
Eylem	Bay	199	3,318	0,852	417	0,037	0,97
	Bayan	220	3,315	0,956			
Eğitim ve	Bay	199	2,965	0,881	417	2,145	0,033
	Bayan	220	2,770	0,966			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablo 4.15’de görüleceği üzere işbirlikçi mesleki gelişim eğitim ve planlama puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Ortalamalara baktığımızda erkeklerin eğitim ve planlama puanlarının kadınlardan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların erkeklerle karşılaştırıldığında eğitim ve planlama için zorlandıkları söylenebilir. İşbirlikçi mesleki gelişim diğer alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.16. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Alt Boyut Puanlarının Medeni Hale Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları

	Medeni Hal	N	M	Std. Sapma	sd	t	p
Meslektaş Koçluğu_Genel	Evli	351	2,670	1,064	417	0,587	0,558
	Bekar	68	2,588	1,026			
Mesleki Diyalog_Genel	Evli	351	3,186	0,925	417	1,149	0,251
	Bekar	68	3,049	0,762			
Program Geliştirme_Genel	Evli	351	3,481	0,979	417	3,949	0,000
	Bekar	68	2,971	0,962			
Eylem Çalışmaları_Genel	Evli	351	3,367	0,899	417	2,609	0,009
	Bekar	68	3,055	0,911			
Eğitim ve Planlama_Genel	Evli	351	2,889	0,919	417	1,307	0,192
	Bekar	68	2,728	0,983			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

Tablo 4.16’da görüleceği üzere işbirlikçi mesleki gelişim, program geliştirme ve eylem çalışmaları puanları medeni hale göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0,001$, $p<0,01$). Ortalamalara baktığımızda evlilerin işbirlikçi mesleki gelişim, program geliştirme ve eylem çalışmaları puanlarının bekârlardan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bekârların evlilerle karşılaştırıldığında işbirlikçi mesleki gelişim, program geliştirme ve eylem çalışmaları için zorlandıkları söylenebilir. İşbirlikçi mesleki gelişim diğer alt boyut puanları medeni hale göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.17. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Alt Boyut Puanlarının Görev Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Analizi Sonuçları

	Medeni Hal	N	M	Std. Sapma	sd	t	p
Meslektaş Koçluğu Genel	Yönetici	30	3,2667	,85051	417	3,318	0,001
	Öğretmen	389	2,6101	1,05746			
Mesleki Diyalog Genel	Yönetici	30	3,4889	,82922	417	2,058	0,040
	Öğretmen	389	3,1388	,90254			
Program Geliştirme Genel	Yönetici	30	3,7083	,88348	417	2,472	0,014
	Öğretmen	389	3,2858	,90323			
Eylem Araştırmaları Genel	Yönetici	30	3,2833	,73910	417	2,587	0,010
	Öğretmen	389	2,8303	,93652			
Eğitim ve Planlama Genel	Yönetici	30	3,6667	,92227	417	1,537	0,125
	Öğretmen	389	3,3779	,99671			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablo 4.17’de görüleceği üzere meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, program geliştirme ve eylem araştırmaları puanları görev gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0,001$, $p<0,01$). Ortalamalara baktığımızda yöneticilerin meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, eylem araştırmaları ve program geliştirme puanlarının öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim ve planlama puanları ise görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.18. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (one way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	12,562	3,000	4,187	6,991	0,000***	Grup1-Grup3
Gruplar İçi	248,576	415,000	0,599			Grup1-Grup4 Grup2-Grup4
Toplam	261,137	418,000				

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablo 4.18’da görüleceği üzere işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı puanlarının yaş gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Scheffe analizinde

grup 1-grup 2 ve grup 1-grup 4 ile aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(3-415)=5,040$, $p<0,001$). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda 51 ve üstü yaş grubunun hem 20-30 yaş grubuna hem de 31-40 yaş grubuna göre işbirlikçi mesleki gelişim puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 51 ve üstü yaş grubunun 20-30 ile 31-40 yaş grubuna göre işbirlikçi mesleki gelişimi daha çok benimsedikleri ve uyguladıkları söylenebilir.

Tablo 4.19. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablosu

Yaş	N	X	Standart Sapma
20-30 yaş	104	2,874	0,783
31-40 yaş	209	3,026	0,770
41-50 yaş	78	3,274	0,746
51 ve üstü	28	3,489	0,844
Toplam	419	3,065	0,790

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada “Okul iklimi işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını yordamakta mıdır?” problemine cevap aranmıştır.

Ayrıca bu problemle ilgili 3 tane alt probleme de cevap bulunmaya çalışılmıştır:

- Katılımcıların okul iklimi algıları kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Katılımcıların işbirlikçi mesleki gelişim algıları kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul iklimi işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını hangi düzeyde yordamaktadır?

Söz konusu problem ve alt problemlere ilişkin cevaplar yapılan analizler sonucunda aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’den çıkan sonuçlardan anlaşıldığına göre okul iklimi, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını anlamlı bir şekilde ve pozitif olarak yordamaktadır. ($\beta = ,437$; $p < ,001$). Bir birimlik okul ikliminin artışı 0,437 birim işbirlikçi mesleki gelişimde artışa neden olmaktadır. Açıklanan varsayana baktığımızda işbirlikçi mesleki gelişimin % 18,4 ‘ü okul iklimi tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = ,184$; $p < ,001$). Okullarda, okul ikliminin güçlendirilmesi işbirlikçi mesleki gelişim uygulamasını güçlendirecektir. Bu güçlenmenin ise işbirlikçi mesleki gelişimi dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimini daha iyi hale getireceği söylenebilir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Okul iklimi algıları cinsiyete göre değerlendirildiğinde okul iklimi kendini işe verme puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p < 0,05$). Ortalamalara baktığımızda erkeklerin kendini işe verme puanlarının kadınlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kadınların sorumlulukları okulla sınırlı kalmadığı, ev ve çocuk bakımı gibi sorumluluklarının da önemli ölçüde kadına

kaldığı düşünülürken erkeklere göre kendilerini işe vermede zorlandıkları söylenebilir. Bununla birlikte okul iklimi diğer alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı açıklığa kavuşmuştur. Bu sonuç Memduhoğlu ve Şeker'in (2011), Tahaoğlu'nun (2007), Gündüz (2008) ve Süpçin'in (2000) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul iklimi kendini işe verme, stres ile olumsuz iletişim ve etkileşim puanlarının medeni hale göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. ($p<0,01$, $p<0,001$, $p<0,05$). Ortalamalara baktığımızda evlilerin kendini işe verme, stres ile olumsuz iletişim ve etkileşim puanlarının bekârlardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç Gündüz'ün (2008), Tahaoğlu (2007) ve Süpçin'in (2000) araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 4.12'de görüleceği üzere okul iklimi kendini işe verme, ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutu ile yenilikçi iklim boyutu puanları görev gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0,01$, $p<0,001$, $p<0,05$). Ortalamalara baktığımızda yöneticilerin kendini işe verme, ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutu ile yenilikçi iklim boyutu puanlarının öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç Gündüz'ün (2008), Tahaoğlu (2007) ve Süpçin'in (2000) araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 4.13'de çıkan sonuçlardan anlaşıldığına göre okul iklimi puanlarının yaş gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Scheffe analizinde grup 1-grup 2 ve grup 1-grup 4 ile aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. ($F(3-415)=5,040$, $p<0,001$). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda (Bkz. Tablo 4.14) 51 ve üstü yaş grubunun hem 20-30 yaş grubuna hem de 31-40 yaş grubuna göre okul iklimi puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre 51 ve üstü yaş grubunun 20-30 ile 31-40 yaş grubuna göre ekip ruhuna uyum sağlamada, stresle baş etmede, kendini işe vermede ve yenilikleri takip etmede daha iyi oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Gündüz'ün (2008) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Tahaoğlu (2007) ve Süpçin'in (2000) araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 4.10'da görüleceği üzere öğretmenlerde okul iklimi alt boyutları açısından incelendiğinde ekip ruhu ve destekleyici İklim boyutunun, olumsuz iletişim ve etkileşim boyutunun, yenilikçi iklim boyutunun ve stres boyutunun farklılaştırılmış denetimde işbirlikçi mesleki gelişimi anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ayrıca okul iklimi alt boyutları açısından incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin farklılaştırılmış denetim modelinde işbirliğine dayalı geliştirme ile ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutu arasında olduğu ve ilişkinin korelasyonel olarak orta düzeyde ($r=0,481$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Açıklanan varyansa baktığımızda işbirlikçi mesleki gelişimin % 22,4 'ü ekip ruhu ve destekleyici İklim boyutu tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2= 0,224$; $p<0,001$). En düşük ilişki okul ikliminin stres boyutunda belirlemiştir. Bu ilişkide değer ($r=0,117$) ve negatif çıkmıştır. Bu sonuçlara göre farklılaştırılmış denetim modelinde işbirliğine dayalı geliştirmenin okul ikliminin ekip ruhu ve yenilikçi iklim boyutu ile daha ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Okullarda ekip ruhu ve destekleyici iklimin desteklenmesi, strese neden olan faktörlerle mücadeleyi, örgüt içi iletişim ve etkileşimin güçlendirilmesi ile okulların gelişmelere açık hale getirilmesi farklılaştırılmış denetimde işbirlikçi mesleki gelişimin uygulamasını güçlendirecektir. Bu güçlenmenin ise işbirlikçi mesleki gelişimi; dolayısıyla öğretmenin mesleki gelişimini olumlu yönde katkı sağlayabilecek meslektaş yardımlaşmasını daha iyi bir hale getirebileceği söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda işbirlikçi mesleki gelişim eğitim ve planlama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p<0,05$) diğer alt boyut puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ortalamalara baktığımızda erkeklerin eğitim ve planlama puanlarının kadınlardan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların erkeklerle karşılaştırıldığında eğitim ve planlama için zorlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Medeni duruma göre işbirlikçi mesleki gelişim, program geliştirme ve eylem çalışmaları boyut puanlarının medeni hale göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit

edilmiştir($p<0,001$, $p<0,01$). Buna karşılık diğer alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.18’da görüleceği üzere işbirlikçi mesleki gelişim puanlarının yaş gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Schheffe analizinde grup 1-grup 2 ve grup 1-grup 4 ile aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(3-415)=5,040$, $p<0,001$). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda 51 ve üstü yaş grubunun hem 20-30 yaş grubuna hem de 31-40 yaş grubuna göre işbirlikçi mesleki gelişim puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 51 ve üstü yaş grubunun 20-30 ile 31-40 yaş grubuna göre işbirlikçi mesleki gelişimi daha çok benimsedikleri ve uyguladıkları söylenebilir.

Meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, program geliştirme ve eylem araştırmaları puanları görev gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0,001$, $p<0,01$). Ortalamalara baktığımızda yöneticilerin meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, eylem araştırmaları ve program geliştirme puanlarının öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim ve planlama puanları ise görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Okul İklimi ile işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı arasında orta derecede($r=0,465$) ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Açıklanan varyans değeri $r^2 = 0,216$ olduğundan İşbirlikçi Mesleki Gelişim yaklaşımının % 21,62’ sinin okul iklimi ile açıklandığı tespit edilmiştir.

6. ÖNERİLER

Amacı okul ikliminin işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına etkisini araştırmak olan bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olmak üzere araştırmacılar ve uygulayıcılar için birtakım öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.1. Araştırmacılara Öneriler

Öncelikle okul ikliminin işbirlikçi mesleki gelişim düzeylerine olan etkisinin yurt içinde ve yurt dışında ilk defa bir çalışmaya konu olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan farklı örnekler üzerinde yapılacak çalışmalar araştırmanın geliştirilmesinde faydalı olacaktır. Ayrıca okul ikliminin etkisi ele alınırken farklılaştırılmış denetim modelinin gelişim seçeneklerinden işbirlikçi mesleki gelişim konu olarak çalışılmıştır. Okul ikliminin yoğunlaştırılmış geliştirme ile öz yönelimli geliştirmeye olan etkileri de araştırılabilir.

6.2. Uygulayıcılara Öneriler

1) Araştırmada okul ikliminin denetimde işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denetim görevi maarif müfettişlerinden alınarak okul müdürlerine bırakılmıştır. Kronik bir sorun olarak karşımıza çıkan derslik yetersizliği ve buna bağlı öğrenci çokluğu okullarda yoğun bir öğretmen kadrosuna sebep olmaktadır. Öğretmen kadrosunun kalabalık oluşu denetim açısından önemli bir sorundur. Okul müdürleri işbirlikçi mesleki gelişim uygulaması ile üzerlerindeki denetim sorumluluğunu azaltabilirler.

2) Okul yöneticileri açısından yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre ekip ruhu ve yenilikçi iklim boyutunda sergiledikleri olumlu davranışları genç ve tecrübesiz öğretmenlerin denetimi ve mesleki gelişimlerinin olumlu yönde gerçekleştirilmesinde bir fırsata dönüştürülebilir. Bu yönüyle okullarda yaşlı öğretmenlerin varlığı öğretimin iyileştirilmesinde ve okulun başarısında tehdit olarak değil bir fırsat unsuru olarak değerlendirilmelidir.

3) Okul iklimi kendini işe verme alt boyutu ile işbirlikçi mesleki gelişim, eğitim ve planlama puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu durum bayan öğretmenlerin kendini işe verme konusunda zorlandıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yöneticiler bunun gerekçeleri üzerinde çalışmalıdır. Bu durum özellikle ders programlarının düzenlenmesi konusunda bayan öğretmenlere pozitif ayrımcılık gibi kurum içi görev dağılımlarında göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılacak etkinliklerde ve diğer görevlerin tanziminde bayan öğretmenlerin okul dışı sorumlulukları da değerlendirilmelidir. Özellikle bayan öğretmenler için kurum içinde çocukların bakım ihtiyaçlarını karşılayacak tedbirler alınmalıdır.

4) Araştırmada evlilerin kendini işe verme ve etkileşim gibi konularda bekârlara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca program geliştirme ve eylem çalışmaları puanlarının da bekârlardan yüksek olduğu görülmektedir. Bekâr öğretmenlerin ders görevlerinin belirlenmesi ve zaman çizelgelerinin oluşturulmasında bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Örnek olarak ilkokul öğretmenleri için en zorlu çalışma alanı olarak değerlendirilen 1.sınıf zümresi tercihli olarak evli öğretmenlerden belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acarbay, F. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1997). *Techniques in The Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Applications*. University of Oregon.
- Adair, J. (2013). *Bir Lider Nasıl Yetişir?* (G. Doğançanlı, Çev.) İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Ağaoğlu, E. (1997). Eğitimde Klinik Denetim. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Akın, A. (2002). İşletmelerde İnsan Kaynakları Performansını Değerleme Sürecinde Coaching (Özel Rehberlik). *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 97-113.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Ali, M. A. (tarih yok). *Historical evolution of professional development and teachers' practice: Issues, concerns and solutions*. 12 28, 2013 tarihinde nssa: www.nssa.us/nssajrnl/20_1/pdf/Histrocals_evoution_redone_ali.pdf. adresinden alındı
- Altun, S. A. (2001, s.9). *Örgüt Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım LTD. ŞTİ.
- Anafarta, N. (2002). "Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor)". *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 115-128.
- Atay, O. (1998). Örgüt Kültürü ve Süreci. *Uludağ Üniversitesi İİBF Dergisi*, 3 (16), 1- 14.
- Aydar, N. (1999). *"Bir Eğitim Tekniği Olarak Koçluk"*. Sakarya Üniversitesi, SBE. Sakarya: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basın ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti.
- Aydın, R. (2009). *Öğretmenin liderlik becerileri*. 04 17, 2014 tarihinde <http://www.edebiyahu.com/makale/91/ogretmenin-liderlik-becerileri> adresinden alındı
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt Kültürü ve İklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*(2), 203-215.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma Psikolojisi Alanında Yeni Bir yaklaşım: Örgütsel Sağlık. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2).
- Bacon, T. R. (2003). "Helping People Change, Industrial And Commercial Training". 35(2), 73-77.
- Bakır, A. A. (2013). *Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Alguları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Baloğlu, N. (2011 a). Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları:Okullarda Dikkate Alınması gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baltaş, A. (2003). *Rekabette Fark Yaratan Ekip Çalışması*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Fak. Yayınları No:108.
- Baykal, Ö. K. (2013). *Okul İklimi İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bennett, N., Harvey, J., Wise, C., & Woods, P. (2003). Distributed Leadership: A Desk Study. Web: [www.ncsl.org.uk/literature reviews](http://www.ncsl.org.uk/literature%20reviews). Web: [www.ncsl.org.uk/literature reviews](http://www.ncsl.org.uk/literature%20reviews) mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). *Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. Mayıs 12, 2014 tarihinde <http://ilkogretimonline.org.tr> . adresinden alındı
- Billett, S. R. (2003). "Workplace Mentors: Demands And Benefits ". *Journal of Workplace Learning, 15*(3), 105-113.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership İn Organizations: A Review of Theory and Researc. *International Journal of Menagement Reviev, 13*(3), 251-269.
- Boztaş, K. (2007). *Malatya Polis Meslek Yüksekokulu'nun Örgütsel İklimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Brown, B. B. (2003). *Employees' Organizational Commitment and Their Perception of Supervisors' Relations-Oriented and Task-Oriented Leadership Behaviors*. Oriented and Task-Oriented Leadership Behaviors: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Akademik Personelinin, Örgüt İklimine İlişkin Alguları "Yönetimde Ast-Üst İlişkileri". *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, Bahar*(7), 18-35. web:<http://sbed.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/87/92>.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Rollerini ve Nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PegemYayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büte, M. (2011). Algılanan Örgüt İkliminin Etik Olmayan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 25*(2), 103-122.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18 b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared Leadership in Teams An Investigation Of Antecedent Conditions And Performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüştürsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Center, K., Level, G., & Lansing, E. (2004, December). School Culture and School Climate. *Best Practicr Briefs*(31), 1-7.
- Ceylan, C. (2004). "Mentorluk İlişkilerine Farklı Bir Yaklaşım: Kariyere Uyarlı Mentorluk". *İş Güç Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(1), 33-34.
- Chang, H. (2011). *Kalkınma Reçetelerinin Gerçek Yüzü*. (5 b.). İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Copland, M. A. (2003). Leadership Of Inquiry: Building And Sustaining Capacity For School Improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Crowther, F., Kaagen, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). Parallelism: Building School Kapacity Through Shared Leadership. *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. 36-38.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul Binaları ve Örgüt İklimi*.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Çekmecelioğlu, H. G., & Keleş, Ö. (2008). Örgüt İklimi, Güçlendirme ve Bireysel İş Performansı Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi. *Muhan Sosyal İşletmecilik Konferansı*. ODTÜ, KKTC kampüsü,.
- Çelik, V. (2009). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

- Davitson, M. C. (2003). Does Organitazol Climate Add Toservice Quality İn Hotels? *International Journal of contemporary Hospitality Management*, 206-213.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Diamond, J. (2007). *A New View: Distributed Leadership*. Boston: Harvard University.
- Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Timaş.
- Doğan, S. (2011). *Genel Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*.
- Doll, B. (2010, December). Positive School Climate. *Principal Leadership*, 1-5.
- Dollansky, T. (1998). *Rural saskatchewan elementary K-6 teachers' perceptions of supervision and professional development*. 12 27, 2013 tarihinde ssta.sk: <http://www.ssta.sk.ca/research/leadership/98-04.html#Appendix> adresinden alındı
- Dönmez, B., & Korkmaz, M. (2011). Örgüt Kültürü,Örgütsel İklim ve Etkileşimleri. *Uluslar Arası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 170-178.
- Duignan, P. (2007). Distributed Leadership, Critique from a Catholic Perspective. *Fourth International Conference on Catholic Educational Leadership*. Sydney, Australia.
- Duignan, P., & Bezzina, M. (2006). Building A Capacity For Shared Leadership İn Schools Teachers As Leaders Of Educational Chance. *Educational Leadership Conference*. Üniversty of Wollongong.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Elmore, R. F. (2000). *Building A New Structure For School Leadership*. washington.
- Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi ve Liderlik Etkenlerine İlişkin görüşleri*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Erçetin, Ş. Ş. (2004). *Örgütsel Zeka ve Örgütsel Aptallık*. Ankara: Asil yayıncılık.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'ın Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 269-292.

- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi, Ankara* . 10 01, 2013 tarihinde Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayınları, No:174: www.todaie.gov.tr adresinden alındı
- Ertürk Kayman, E. A. (2008). *Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Yaygınlaştırıcı Okul Yöneticilerinin, Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Fındıkçı, İ. (2013). *Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkar Liderlik*. İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım San.Tic.Ltd.Şti.
- Flessa, J. (2009). Educational Micropolitics And Distributed Leadership. *Peabody Journal On Education*, 84, 331-349.
- Gates, D. M. (2005). *A study of teacher evaluation practices in the commonwealth of Pennsylvania*. Pennsylvania.
- Gedikoğlu, T., & Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi:Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil İlçeleri Örneği. *Milli Eğitim*(186), 38-55.
- Genç, N., & Karcıoğlu, F. (2000). *Örgüt İkliminin Gücü, Aşkale Çimento Örneği*; . İstanbul: Karizma Yayınları .
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated Supervision*. Association for Supervision and Curriculum Development Department.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated Supervision*. USA: Association for Supervision and Curricullum Development, Alexandria, Va.
- Goldhammer, R., & Others. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gök, S. (2009). Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A Nev Architechure For Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership As A Unit Of Analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2008). The Future Of Distributed Leadership. *Journal Of Educational administration*, 46(2), 141-158.

- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. B. M. In K. Leithwood içinde, *Distributed Leadership According To The Evidence* (s. 17-41). Newyork ve London: Routledge.
- Güçlüol, K. (1985). "*Ortaöğretimimizde Genel Eğilimler ve Gelişmeler*" Bugünden Yarına *Ortaöğretimimiz*. Ankara: T.E.D Yayınları.
- Gültekin, M. (2006). Eğitimde Güncel Bir Kavram: Gelecek. *Kuram ve Uygulamada EğitimYönetimi Dergisi*, 12(45), 61-83.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkan, Ç. (2006). *Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*. Edirne: Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Halis, M., & Yaşar Uğurlu, Ö. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. "*İş, Güç*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership As Distributed Leadership: Heresy, Fantasy Or Possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading Or misleading? *Educational Management Administration Leadership*, 32, 11-24.
- Harris, A. (2005). *Crossing Boundaries And Breaking Barriers Distributing Leadership İn Schools*. London: Special School Turust.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Disributed Leadership Through The Looking Glass. *M.I.E*, 22(1), 31-34.
- Hasanoğlu, M. (2004). Türk kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi. *Sayıştay Dergisi*(52).
- Holt, C. R., & Smith, R. M. (2002). The Relationship Between School Climate And Student Success. *Arkansas Educational Research & Policy Studies Journal.*, 2(2), 52-64.
- Hopkins, W. S., & Moore, D. K. (1993). *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision*. Dubuque: Brown Benchmark Publishers.
- Horne, H., & Brown, S. (1997). *500 Tips for school improvement*. London: Cogan Page Limited.

- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). "School Characteristics And Educational Outcomes: Toward An Organizational Model Of Student Achievement In Middle Schools" (Cilt 36). USA: Sage Journals: Educational Administration Quarterly.
- Hughes, R. L., Ginnet, R. C., & Curphy, G. J. (2002). *Leadership: Enhancing The Lessons of Experience*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Hughes, W., & Pickaral, T. (2013). School Climate And Shared Leadership. *National School Climate Center -A School Climate Practice Brief, 1(1)*, 1-4.
- Humphreys, E. (2010). *Distributed Leadership And Its Impact On Teaching And Learning*. Maynooth: National University of Ireland, Unpublished Doctoral Dissertation.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi*.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (s. 389-422).
- İşık, H. (2004). "Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme". Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 164.
- Jailall, J. (1998). *Developing effective model of differentiated supervision*. Carolina: Unpublished doctoral dissertation.
- Jia, Y., Ling, G., Chen, X., Ke, X., Way, N., Yoshikawa, H., et al. (2009). The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *80(5)*, 1514-1530.
- Karadağ, E. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3)*, 63-71.
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. Ankara: Yayınlanmamış Doçentlik Tezi.
- Karakuş, M. (2010). ÇAĞDAŞ DENETİM YAKLAŞIMLARI. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2)*.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(1-2)*, 265-283.

- Karcioğlu, F. (2011). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 1-2.
- Kaya, A. (2010). *Kız Teknik ve Meslek Liselerindeki Yöneticilerin, Yöneticilik Becerileri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kayıkcı, K. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Denetmenlerinin Denetim Alt Sistemin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyumu Düzeyleri*. Ankara: Tem-Sen Yayınları.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Köktürk, M. (2006). *Yaşanmış Hikayelerle Koçluk Mentorluk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*(30), 607-610.
- Küçükğöde, V. (2005). *Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Örgüt İklimi Hakkındaki Düşünceleri*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). New Perspectives On An Old İdea: A Short History Of The Old. B. M. In K. Leithwood içinde, *Distributed Leadership According To The Evidence* (s. 1-15). Newyork ve London: Routledge.
- Lieberman, A. (1999). Real-life view: An interview with Ann Liebermann. *Journal of staff development*, 20(4).
- Loucks, S., & Sparks, D. (1998). Five models of staff development. *Journal of staff development*, 10(4).
- Loukas, A. (2007). What is School Climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- McBeth, M. (2008). *The Distributed Leadership Toolbox: Essential Practices For Successful Schools*. Thousand Oaks CA: Corwin.
- McCarthy, D. (2010). *Establishing A Culture Of Distributed Leadership*. Mart 17, 2014 tarihinde Great Leadership: <http://www.greatleadershipbydan.com/> adresinden alındı

- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği eki “Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi”. *MEB Tebliğler Dergisi* sayı:2669, 833-841.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Organizational Climate of Primary Schools in the View of Teachers. *İnönü University Journal Of The Faculty Of Education*, 12(1), 1-26.
- Memduhoğlu, H. B., & Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Memişoğlu, S. P. (2001). “Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, SBE. Bolu: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Novick, R. (1996, August). Actual schools, possible practices: New directions in professional development. *Education policy analysis archives*, 4(14).
- Oğuz, E. (2010). Dağıtılmış Liderlik. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz içinde, *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 157-174). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oyentunji, C. O. (2006). *The Relationship Between Leadership Style and School Climate In Botswana Secondary Schools*. South Africa: University of.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Özdemir, T. (1996). *Örgüt İklimi, Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2010). Okullarda Paylaşılan Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Bildiri Özeti Sempozyum. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı*. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=122888.
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *İlköğretim Online Dergisi (Endekslenme: ULAKBİM-Sosyal Bilimler Veri Tabanı)*, 12(1), 77-86.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki (Edirne ili*

- örneği). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, N. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Alguları ile Gerilim (Stres) Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (İzmir Örneği)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Pajak, E. (2002). "Clinical Supervision Psychological Functions: a New Direction for Theory and Practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(3), 189-205.
- Paknadel (Çetinkanat), A. C. (1988). *Örgütsel İklim ve İşdoyumunu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Pearce, C., & Sims, H. (2001). Shared Leadership: Toward A Multi-Level Theory Of Leadership. *Advances In Interdisciplinary Studies Of Work Teams*, 7, 115–139.
- Peker, Ö. (1978). *Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Peker, Ö. (1993). Toplam Kalite Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(1), 197-215.
- Peker, Ö. (1994). Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği. *Amme İdaresi Dergisi*. (Ayrı Bası). Ankara. TODAİ Enstitüsü. İlk-San Matbaası.
- Printy, S. M., & Marks, H. M. (2004). Shared Leadership for Teacher and Student Learning. *Theory Into Practice*, 45(2), 125–132.
- Rettig, P. R., Lampe, S., & Garcia, P. (2000). Supervising Your Faculty with a Differentiated Model. *11(2)*, 1-21.
- Robinson, V. M. (2008). Forging the Links Between Distributed Leadership and Educational Outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Sağır, M. (2013). Okul Liderliği. N. Can içinde, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (s. 183-209). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sawyer, R. D. (2001). Teachers who grow as collaborative Leaders: The rocky road of support. *Education policy analysis archives*, 9(1).
- School Climate and Learning. (2004, December). *Bast Practise Briefs*(31).
- School Climate Brief. (2010, January). *School climate Research Summary*, 1(1).

- Seferoğlu, S. S. (2004). *Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde yeni yaklaşımları. Eğitimde Yansımalar VII*. Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Shore, L. M., & Wayne, S. J. (1993). Commitment and Employee Behavior Comparison of Affective Commitment and Continuance Commitment with Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology, American Psychological Association, Inc.*
- Sığınır, A. (2013). *Meslek Liselerindeki Yönetici Davranış Bboyutlarının Okul İklimine Etkisi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Small, E., & Rentsch, J. (2010). Shared Leadership İn Teams: A Matter Of Distribution. *Journal of Personnel Psychology, 9(4)*, 203–211.
- Sparks, D., & Loucks, S. (1989). Five models of staff development development. *Journal of staff, 10(4)*.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. . *Educational Evaluation And Policy Analysis, 25(4)*, 343-345.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum, 69*, 143-157.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass. *San Francisco: Jossey-Bass*.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading İnstruction: The Distribution Of Leadership For Instruction. *Journal Of Curriculum Studies, 35(5)*, 533-543.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*. Nisan 20, 2014 tarihinde www.sesp.northwestern.edu: www.sesp.northwestern.edu/docs adresinden alındı
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Süpçin, E. (2000). İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kùltürler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tableman, B. (2004). *"School Climate And Learning" Best Practice Briefs* (Cilt 31). Michigan: Michigan State University Press.

- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi (Gaziantep ili örneği)*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Değer,İşdoyumu ve Öğretmene Mesleki Sosyal Destek ile İlgili Görüşleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TDK. (2014). 01 05, 2014 tarihinde Türk Dil Kurumu: www.tdk.gov.tr/index adresinden alındı
- Thach, E. C. (2002). "The Impact Of Executive Coaching And 360 Feedback On Leadership Effectiveness Leadership&Organization Development". 23(4), 2005-214.
- Topal, Ö. (2001). *Okul İkliminin Okulların ÖSS Başarısı İle İlişkisi*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi, Ocak - Mart(80)*, 57-83.
- Tutar, H. (2007). Çalışanların Algıladıkları Örgütsel Desteğin, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerine Etkisi. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik Dergisi, 42(4)*, 31-47.
- Tutar, H., & Altınöz, M. (2010). Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalât İşletmeleri Çalışanlar ıÜzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65(2)*, 195-218.
- Türk Dil Kurumu. (2006, eylül 26). *Güncel Türkçe Sözlük*. mart 18, 2014 tarihinde Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5327fadfa52102.21425455 adresinden alındı
- Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 44(1)*, 195-222.
- Volkwein, J. F., & Moran, E. T. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations(45)*.

- Watson, S. T. (2005). *Teacher Collaboration And School Reform: Distributing Leadership Through The Use Of Professional Learning Teams*. Columbia: The Faculty of The Graduate School University of Missouri, Unpublished Doctoral Dissertation,.
- Whittington, D. M. (2009). *Distributed Leadership And School Performance*. George Washington University, USA.: The School of Education and Human Development, Unpublished Doctoral Dissertation.
- Yaşar, Ö. (2005). Örgütsel Güvenin Örgüt İklimine Etkisi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yılmaz, A. İ. (2013). Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Davranışları. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yukl, G. (2002). *Leadership In Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2010). *Leadership In Organizations* (5th Edition b.). içinde New Jersey: Pearson Education.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

EKLER

EK-1 Ölçekler

Değerli katılımcılar; her bir anket maddesine katılma düzeyinizi uygun kutucuğu işaretleyerek değerlendiriniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel çalışmalara veri sağlamak için kullanılacaktır. Bu nedenle soruları çekinmeden ve samimiyetle cevaplandırmanızı rica ediyorum.

Serkan BOZKURT

Zirve Üniversitesi Y.L.Öğrencisi

Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan

Medeni Haliniz: () Evli () Bekar

Yaşınız:

Mesleğinizdeki Toplam Kıdeminiz:


Bu Okuldaki Kıdeminiz:

Göreviniz: () Müdür () Müdür Yardımcısı () Öğretmen

S.NO	OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
KENDİNİ İŞE VERME						
1	Bu okulda çalışmaktan gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()
2	Bu okulu seviyorum.	()	()	()	()	()
3	Bu okulun geleceği benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
4	Bu okulun başarısı için benden beklenenden daha fazlasını vermeye gönüllüyüm.	()	()	()	()	()
5	Benim çalışabileceğim en iyi okul burasıdır.	()	()	()	()	()
6	Benim bireysel değerlerimle örgütün değerleri birbirine benzer.	()	()	()	()	()
7	İşimden memnunum.	()	()	()	()	()
EKİP RUHU VE DESTEKLEYİCİ İKLİM BOYUTU						
8	Okulumuzda iş veriminin artırılması için çalışanlar olarak bilgilerimizi paylaşıyoruz	()	()	()	()	()
9	Okulumuzda tek başına çalışma yerine, ekip halinde çalışma tercih edilir	()	()	()	()	()
10	Okulumuzda işle ilgili olarak arkadaşlarla tartışarak sonuca varırız	()	()	()	()	()
11	Bu okulda görüş ve önerilerime değer verildiğini hissedirim	()	()	()	()	()
12	Okulumuzda kendimi gerçekten bir ekibe ait hissediyorum	()	()	()	()	()
13	Birlikte çalıştığım insanlar ile işleri başarmak için işbirliği yapıyoruz	()	()	()	()	()
14	Okulun bir parçası olduğumu hissedirim	()	()	()	()	()
15	İşimde başarılı olmam için yöneticilerim destek verir	()	()	()	()	()
16	Görevlerimi yapmam konusunda cesaretlendirilirim	()	()	()	()	()
17	İşimi yapmak için en iyi yolu bulma konusunda yeterince özgürlüğüm vardır	()	()	()	()	()
18	Okulumuz yeniliklere açıktır	()	()	()	()	()
19	İşimi iyi yapmam konusunda motive ediliyim	()	()	()	()	()
20	Çalışanların statüsü ve yeri ne olursa olsun fikirleri saygı ile karşılanmaktadır	()	()	()	()	()
21	Çalışanlar arasındaki ilişkiler rahat ve sıcaktır	()	()	()	()	()
22	Birlikte çalıştığım kişilere güvenirim	()	()	()	()	()
23	Okulumuzun genel politikaları hakkında yeterince bilgilendirilirim	()	()	()	()	()
STRES BOYUTU						
24	Yöneticilerimle sorun yaşıyorum	()	()	()	()	()
25	İşimde stres yaşıyorum	()	()	()	()	()
26	Okulda baskı yaşıyorum	()	()	()	()	()
27	İş yerinde kendimi mutsuz hissediyorum.	()	()	()	()	()
28	Okulumuzdaki yöneticileri eleştiremediğim için stres yaşıyorum.	()	()	()	()	()
HİYERARŞİK VE BÜROKRATİK İKLİM BOYUTU						
29	İşlerin yapılmasında ast ve üst ilişkisi her zaman kendini hissettirir	()	()	()	()	()
30	Okulumuzun hedefleri üst yönetim tarafından belirlenir	()	()	()	()	()
31	Yaptığım işlerin zamanında bitmesi için zorlama vardır	()	()	()	()	()
32	İşimi yaparken yazılı kuralların dışında hareket etmeme izin verilmez	()	()	()	()	()
OLUMSUZ İLETİŞİM VE ETKİLEŞİM BOYUTU						
33	Okulda çalışanlar birbirlerinin yaptıkları işlerden habersizdirler	()	()	()	()	()
34	Okul çalışanları iş dışında kişisel iletişim kurmaz	()	()	()	()	()
35	Okulla ilgili haberler dedikodu şeklinde yayılır	()	()	()	()	()
36	Okulumuzda birliktelik hissi yoktur	()	()	()	()	()
YENİLİKÇİ İKLİM BOYUTU						
37	İşlerin yapılmasında yeni fikirler ve özgün yollar bulmak önem taşır	()	()	()	()	()

38	Okulda çalışanların girişimci olması istenir	()	()	()	()	()
39	Okulumuzda yapılan her işin mükemmel olması istenir.	()	()	()	()	()
S.NO	FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
İŞBİRLİKÇİ MESLEKİ GELİŞİM YAKLAŞIMLARININ BENİMSENME VE UYGULANABİLİR BULUNMA DÜZEYİ						
EĞİTİM VE PLANLAMA						
1	Öğretmenlere mesleki gelişimleri amacıyla kullanmaları gereken yöntem, teknik ve stratejileri içeren eğitim verilmesi	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, bir eğitim öğretim yılında küçük gruplar halinde, birkaç önemli amaç belirlemesi ve bunu başarmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirilmesi	()	()	()	()	()
MESLEKTAŞ KOÇLUĞU						
3	Öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için, eşleştikleri bir öğretmenle, karşılıklı olarak sınıfta birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesi	()	()	()	()	()
4	Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin değerlendirilmesi	()	()	()	()	()
5	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretim uygulamalarını gözledikleri diğer öğretmenlerin, sınıflarında sergiledikleri etkili öğretim becerilerine sahip olmaya çalışması	()	()	()	()	()
MESLEKİ DİYALOG						
6	Öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunuyla ilgili yapılmış bilimsel araştırmaları ve örnek uygulamaları incelemesi ve bunları değerlendirmesi	()	()	()	()	()
7	Öğretmenlerin, grup halinde önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde düşünmesi, tecrübe ve bilgilerini aktarması ve bilgi alışverişinde bulunması	()	()	()	()	()
8	Öğretmenlerin, önemli ve ilgilerini çeken bir öğretim sorunu üzerinde, araştırmaları inceleme ve bilgi alışverişinden sonra; bunları sınıflarında nasıl uygulayacaklarına dair kişisel bir senteze ulaşması	()	()	()	()	()
9	Birbirlerine güvenen ve birbirlerinin fikirlerine önem veren öğretmenlerin, mesleki gelişim amacıyla bir araya gelerek, birbirlerinin öğretim performanslarını eleştirmesi ve değerlendirmesi	()	()	()	()	()
PROGRAM GELİŞTİRME						
10	Öğretmenlerin grup halinde çalışarak, MEB tarafından geliştirilmiş eğitim programlarını, öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde okullarına ve sınıflarına uyarlaması	()	()	()	()	()
EYLEM ARAŞTIRMALARI BOYUTU						
11	Öğretmenlerin, öğretimde karşılaştıkları bir problemi çözmek için; grup olarak öncelikle, problemi tanımlaması	()	()	()	()	()
12	Öğretmenlerin problemi tanımladıktan sonra, işbirliği içerisinde grup üyelerinin katılımıyla olası çözüm seçenekleri geliştirmesi	()	()	()	()	()
13	Öğretmenlerin, olası çözüm seçeneklerini belirlemesinden sonra, bu seçenekleri değerlendirmesi ve hangi seçeneğe karar vereceklerini belirlemesi	()	()	()	()	()
14	Öğretmenlerin karar verdikleri seçeneği uygulaması ve grup halinde sonucunu değerlendirmesi	()	()	()	()	()

EK-2 Ölçek İzinleri


 **Abdurrahman İLGAN** (abdurrahmanilgan@duzce.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 29.04.2014 ►
Kime: Serkan Bozkurt BOZKURT ▼

Selamlar Serkan bey, Ölçme aracını kullanabilirsiniz. Kolay gelsin iyi çalışmalar dilerim.


29/04/14, Serkan Bozkurt BOZKURT <bozkurt_serkan@hotmail.com> yazmış:

Hocam merhaba,
Zirve Üniversitesi EYTP Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tezim için *Farklılaştırılmış Denetim Modeli Ölçeğini* kullanmak üzere izninizi rica ediyorum. İyi çalışmalar.

Serkan BOZKURT
bozkurt_serkan@hotmail.com
0505 478 74 46
0342 215 00 08

 **hasan basri memduhoğlu** (hasanmemduhoglu@gmail.com) [Kişilere ekle](#) 10.06.2014 ► Belgeler, Fotoğraflar
Kime: Serkan Bozkurt BOZKURT ▼

1 ek (14.3 KB)

Okullarda Örgüt İki...

Çevrimiz göster

[Zip olarak indir](#)

Ölçeği ekli dosyada gönderiyorum. Çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Takıldığınız yerleri sorabilirsiniz. Başarılar dilerim

10 Haziran 2014 11:11 tarihinde Serkan Bozkurt BOZKURT <bozkurt_serkan@hotmail.com> yazdı:

Kıymetli Hocam;
Yüksek lisans tezimde kullanmak üzere çalışmalarınızda kullandığınız örgüt iklimi ölçeğinizi ve kullanım iznini verirseniz sevinirim. Selam ve saygılarımla...

Serkan BOZKURT
ZİRVE ÜNİV. SOS. BİL. ENST.
EYTP Yüksek Lisans Öğrencisi

bozkurt_serkan@hotmail.com

05054787746

EK-3 İl Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/2195308
Konu: Araştırma İzin Talebi

30/05/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 16/05/2014 tarihli ve 38196035-605.01/680 sayılı yazısı.

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomi Anabilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Serkan BOZKURT'un "Okul İkliminin Farklılaştırılmış Denetim Modelinde İşbirliğine Dayalı Geliştirmeye Etkisi" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimiz Şehitkamil İlçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, ilimiz Şehitkamil İlçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../05/2014

Dr. Adil NAS
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Şb.Md. Yalçın KAZAK-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 -4330
Faks:(0342) 232 24 10

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Serkan BOZKURT
Kurumu / Üniversitesi	Zirve Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler
Araştırmanın konusu	Okul ikliminin farklılaştırılmış denetim modelinde işbirliğine dayalı geliştirmeye etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Anket 2 sayfa
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Bu araştırma, 2012/13 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve çalışmanın, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerine yapılması uygun görülmüştür.</p> <p>Araştırmacı, yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Müdürlüğümüze araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.

KOMİSYON

23/05/2014
Komisyon Başkanı
Yalçın KAZAK
Şube Müdürü

Oye
Ercan KARATEKE
Öğretmen

Oye
Ozan Emre EMRAĞ
Öğretmen



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/2293824
Konu: Araştırma İzin Talebi

05/06/2014

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)
GAZİANTEP

İlgi : 15/05/2014 tarihli ve 38196035-605.01-672/680 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomi Anabilim dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Serkan BOZKURT'un "Okul İkliminin Farklılaştırılması Denetim Modelinde İşbirliğine Dayalı Geliştirmeye Etkisi" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şehitkamil İlçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamak isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 30/05/2014 tarihli ve 605.01/2195308 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Dr. Adil NAS
Vali a.
Vali Yardımcısı

- EKLER :
1- Valilik Oluru (1 Adet)
2-Değerlendirme Formu (1 Adet)

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ GELEN EVRAK	
EVRAK TARİHİ	16.06/14
EVRAK NO	

Gözetilip
Tahvil
6.6.2014

Sosyal Bilimler
LEVENT KARATAS
Kayıt Memuru

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ	
GELEN EVRAK	
EVRAK TARİHİ	13.06.14
EVRAK NO	2290
	2

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2c18-90b5-32cd-9c26-ed60 kodu ile yapılabilir.

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Elektronik AĢ: www.gaziantep.meb.gov.tr
E-posta: gaziantep.meb.gov.tr@meb.gov.tr

Şb.Md. Yalçın KAZAK - Strateji Geliştirme Şefi Emre YILDIRIM
Tel: (0 342) 231 10 58 - 4330
Faks: (0 342) 232 24 10

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Serkan BOZKURT

Doğum Tarihi : 1979

Öğrenim Durumu : Lisans

Doğum Yeri : Mazıdağı

Eğitim Durumu:

İlkokul : (1986-1991) Barbaros ilkokulu/Akdeniz İlkokulu

Ortaokul ve Lise : (1991-1997) Erdemli Lisesi

Lisans : Selçuk Üniversitesi, Fen –Edebiyat Fakültesi, Kimya Bölümü

Yüksek Lisans : (2012-2014) Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Çalıştığı Kurumlar:

2002-2007 : Gaziantep Merkez-Gerciğin Köyü İlköğretim Okulu– Sınıf
Öğretmeni

2007-2010 : Gaziantep Merkez -Mevlanaİlköğretim Okulu – Sınıf
Öğretmeni

2010-..... : Gaziantep Merkez –Fehime Güleç İlköğretim Okulu – Müdür
Yardımcısı