



OKUL MÜDÜRLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATION BETWEEN, INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS OF SCHOOL PRINCIPALS AND ORGANIZATIONAL CLIMATE

Ahmet AYIK¹
Gönül ŞAYİR

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim liderliği ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 249 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi ve Örgüt İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde standart sapma, ortalama, Pearson Momentler Çarpım korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, örgüt iklimi boyutlarının öğretimsel liderliğin bütün boyutlarıyla pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçları, örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarının, öğretimsel liderliğin aynı boyutu (düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma) tarafından yordandığını göstermiş ve öğretimsel liderliğin boyutlarından sadece eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve okul ikliminin geliştirilmesi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Örgüt iklimi, öğretimsel liderlik, öğretmenler

Abstract

This study examined the relationship between instructional leadership and organizational climate according to the perceptions of teachers. The sample of this study consisted of 249 working for elementary schools during 2012-2013 academic years in Erzurum. The School Principals' Instructional Leadership Behaviors Scale and Organizational Climate Scale were used to gather data. In order to analyze the data collected for the study, several statistical techniques such as descriptive statistical analyses, correlation analysis and multiple regression analysis were used. Research result showed that organizational climate dimensions have got a positive relation with all dimensions of the instructional leadership. Results of regression analysis showed to be predicted supportive principal behavior, mandatory principal behavior and unconcerned teacher behavior by same dimension of instructional leadership (regular teaching - learning environment and creating a climate). Only education programs and teaching process management among dimensions of instructional leadership predicted positively and meaningfully by dimensions of supportive principal behavior among dimensions of organizational climate. Result of the search had been argued in the context of being developed teaching leadership behaviors of school principal and climate of the school.

Key Words: Organizational climate, instructional leadership, teachers

¹ Atatürk Üni. K.K.E.F. Eğitim Bil. Böl., ahmet.ayik@atauni.edu.tr

1. GİRİŞ

Lider, örgüt amaçlarını, yeni yapı ve süreçleri başlatan, izleyenleri ikna edebilen ve etkileyebilen kişidir (Memişoğlu, 2006). Şişman'a (2012) göre liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür. Paksoy'a (2002) göre ise liderlik, etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin faaliyet ve görünüşdür. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi liderlik kavramı, bir öncülüğü, önderlik etmeyi, önde gelmeyi ifade etmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Liderlik, belirli bir zaman, belirli bir bağlam, belirli bir grup ve belirli bir durum ile sınırlıdır (Şişman, 2012). Yani liderlik, örgütün içinde bulunduğu koşula göre durumsallık gösteren bir kavramdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Değişen duruma göre çeşitli liderlik biçimlerinin kullanılması gerekse de okul yöneticilerinin her zaman sahip olması gereken liderlik biçimlerinden biri öğretimsel liderliktir.

Gümüşeli'ye (2001) göre öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2012).

İlgili literatür incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri ile cinsiyet, branş, hizmet süresi (Tanrıöğen, 2000; Poyraz, 2002; Bayraker, 2003; Gökyer, 2004; Saygınar, 2007; Aksoy ve Işık, 2008; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Gökyer, 2010; Şahin, 2011; Sağır ve Memişoğlu, 2012), öğretmenlerin özyeterlikleri (Derbedek, 2008; Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012), okul iklimi (Şentürk ve Sağnak, 2012), örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi (Ünal ve Çelik, 2013), devlet ilköğretim okullarının ve liselerinin karşılaştırılması (İnandı ve Özkan, 2006), etkili okul ile arasındaki ilişki (Özdemir ve Sezgin, 2002; Kazancıoğlu, 2008; Yılmaz, 2010) gibi kişisel ve örgütsel özelliklere yönelik bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Öğretim liderliğinin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir (Çelik, 1999). Bu anlamda öğretim liderliği, okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır (Özden, 2010).

Öğretim kurumunun, çevrenin, öğretim süreçlerinin ve bu süreçleri gerçekleştirme düzeylerinin farkında olan bir öğretim lideri; örgüt ve yönetimle ilgili süreçlerden, çağdaş

kuram ve gelişmelerden haberdar olup bu süreçleri kavramaya ve uygulamaya çalışır, etkili öğretimin temelinde, güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir ve kurumdaki öğretime önem verir (Can, 2007). Chell'e (1995) göre iyi bir öğretim liderinin beş genel özelliği vardır:

1. Bir vizyona sahiptir.
2. Vizyonu davranışa dönüştürür.
3. Destekleyici bir ortam oluşturur.
4. Okulda işlerin nasıl işlediğini bilir.
5. Bilgiyi harekete geçirir.

Öğretimsel liderlik davranışlarını okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmenlerin de göstermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin birer öğretimsel lider olmaları okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştıracak ve öğrenci için daha fazla zaman ayırabileceklerdir. Lider öğretmenlerden dolayı okul yöneticileri liderlere liderlik etmek durumunda kalacaklardır ki bu da okulun öğrenen bir örgüt olmasını sağlayacak ve verimi arttıracaktır (Özdemir ve Yalın, 2000).

Öğretimsel liderliğin çeşitli boyutları; Çelik (1999), Gümüşeli (2001), Şişman'a (2012) göre şu şekilde belirlenmiştir:

Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması: Yönetici, okulun vizyon ve misyonunu belirleyip okul amaçlarını tanımlamalıdır (Gökkyer, 2004). Öğretim lideri öğretime önem verdiği için öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretim elemanları ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar (Balci, 2001).

Eğitim Programı ve Öğretimin Sürecinin Yönetilmesi: Yönetici, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okul programı ile öğretim-öğrenme sürecine de liderlik etmeli, planlanması ve uygulanmasında rol almalıdır (Argon ve Mercan, 2009). İyi bir öğretim lideri bu boyutta, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almalı, programla ilgili materyalin seçiminde etkin olmalı, öğretime katılmalıdır (Şişman, 2012).

Okul Kadrosunun Geliştirilmesi: Öğretmenlerin, okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleri, onların motivasyonlarında ve yaptıkları işlerden doyum sağlamalarında, okulla bütünleşmelerinde önemli bir rol oynar. Okul yöneticisi, öncelikle kendisi için mesleki bir kariyer planı yapmalı daha sonra eğitim ve öğretim konularıyla ilgili yapılan çalışmalarını

ve gelişmeleri takip ederek öğretmenlerle paylaşmalıdır (Şişman, 2012). Argon ve Mercan (2009), bu boyutla ilgili olarak bir yöneticinin yapması gerekenleri şu şekilde özetlemiştir; yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmalı, öğrendiklerini okula aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemeli, başarılı öğretmenleri ödüllendirmelidir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi: Yönetici, okulda öğretim ve programı değerlendirme, öğrenci gelişimlerini takip etme gibi eylemler yapıp, sonuçlarını çalışanlarıyla paylaşmalıdır (Argon ve Mercan, 2009). Yani öğretim lideri olan bir okul müdürü öğretim süresinin her aşamasında aktif olmalı ve öğrencilerin değerlendirilmesine katkıda bulunmalıdır. Kendisinin de öncelikle bir öğretmen olduğunu unutmamalıdır.

Olumlu Okul İklimi Geliştirme: Okul iklimi denilince öncelikle okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi akla gelir (Şişman, 2012). Bir okul yöneticisi, okulda olumlu öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturup devam ettirmelidir. Bunun için de alt kültürleri tanıyıp, amaçları doğrultusunda faydalanmasını bilmelidir (Argon ve Mercan, 2009). Çelik'e (1999) göre öğretim lideri olan müdürün temel görevi öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma ve doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak sorumluluk üstlenmesidir.

Bu boyutlandırmanın yanı sıra, Weber, (1989); Hallinger ve Murphy, (1985); Krug, (1992); (Allton, 1996 ve Ohlson,2009; akt. Şişman, 2012) çalışmalarında okul ikliminin oluşturulmasının öğretim liderliğinin bir boyutu olduğu vurgulanmıştır. Bu boyutlandırmalardan hareketle öğretim lideri olan okul yöneticisinden beklenen liderlik davranışlarından birinin de uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması ve sürdürülmesi olduğu söylenebilir.

İklim, belli bir okulun psikolojik karakterini betimleyen, güçlü ve sürekli özelliği olarak düşünülmektedir. Bu özellik, söz konusu okulu diğer okullardan ayırır, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını, psikolojik bir duygu olarak öğretmen ve öğrencilerin söz konusu okul için duyumsadıklarını etkiler. Yani, iklim bir okulda işlerin nasıl gittiğini ve sonuçları kestirmede bir görüş sağlar (Aydın, 2010).

Okul iklimi denilince öncelikle okullardaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır (Şişman, 2002). Okul iklimi kavramı kolektiftir, birlikte yaşayan ve çalışan öğretmenlerin, okuldaki bireylerarası yaşama ilişkin algılarının toplamından

doğmaktadır (Aydın, 2010). Şişman'a (2012) göre; okul iklimi, okul içindeki insanların davranışlarını etkileyen okul içi çevreyle ilgili özelliklere ilişkin algıları ifade etmektedir. Bu yüzden her okulun kendine özgü bir ikliminin olduğu söylenebilir.

Olumlu bir okul ikliminde akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilir; öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsenir. (Morrison, Placier, Levitch, Zhang, Lambert ve Pearce, 2008). Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık göstermesi; okul iklimi ve okuldan memnuniyeti ile ilişkilidir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Bununla beraber yurt dışında yapılan okul iklimi ile ilgili araştırmalar olumlu-duygusal bir iklimin oluşturulabilmesi için okul personelinin tam katılımı gerektiğini vurgulayarak öğrencilerin okuldaki öğretmen ve diğer personeli rol model gördükleri için okul ikliminin öğrencinin karakteri, ahlakı ve etik değerleri üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Desrochers, 2007; Ninan, 2006; Sandberg, 2007; Pantaleno, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde, okul iklimi ile cinsiyet, branş, hizmet süresi (Kaya, 2005; Baykal, 2007; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010 ve Doğan, 2012), öğrencilerin saldırganlık davranışları (Yıldız ve Sümer, 2010; Klein, Cornell ve Konold, 2012), okul müdürlerinin etkililiği (Karataş, 2008), öğrenci başarısı (Adeogun ve Olisaemeka-Blessing, 2011; Johnson ve Stevens, 2006), iş tatmini ve motivasyon (Çekmecelioğlu, 2007; Gök, 2009), liderlik rolleri (Tahaoğlu, 2007), örgüt sağlığı (Korkmaz, 2011) gibi kişisel ve örgütsel özelliklere yönelik bazı araştırmaların yapıldığı gözlenmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise okul ikliminin okul başarısı için önemli bir değişken olduğu görülmüştür.

Okul iklimi geniş bir kavram olduğu için bir bütün olarak incelemek zordur. Bu yüzden araştırmacılar (Case, 1982; Halpin ve Croft, 1963; Hoy ve Tarter, 1997; akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2013) çeşitli boyutlandırmalar yapmıştır. Bu boyutlandırmalarda davranış biçimlerini ön plana alan Hoy ve arkadaşları (Hoy ve Miskel, 2010; akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2013) şu şekilde bir boyutlandırma yapmıştır:

Destekleyici Müdür Davranışı: Okul müdürü eleştirilere açık ve eleştirilerde yapıcıdır. Öğretmenleri gerçekçi bir gözle değerlendirir ve gerçekçi övgülerde bulunur. Okul personelinin dinler ve önerilere açıktır.

Emredici Müdür Davranışı: Okul müdürü katı ve sıkı bir gözetim sergiler. Bu tür davranış sergileyen okul müdürleri okul personelini en ufak detaylara kadar kontrol eder.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı: Bu tür okul müdürleri öğretmenlere yardım etmekten çok engel olur. Öğretmelere gereksiz işler yükler ve bu işlerin yapılıp yapılmadığını sürekli kontrol eder.

Samimi Öğretmen Davranışı: Bu tür davranışı sergileyen öğretmenlerin okulda sosyal bir çevresi bulunmaktadır. Diğer meslektaşlarıyla sık sık bir araya gelmekte ve yakın arkadaşlıklar kurmaktadır.

İşbirlikçi Öğretmen Davranışı: Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygılıdır. Öğretmenler birbirlerine yardımcı bir tutum sergiler ve birbirlerine karşı zararsız bir hırsları vardır.

Umursamaz Öğretmen Davranışı: Öğretmenler okulda sadece zamanı doldurmak için bulunur. Sürekli diğer meslektaşlarının olumsuz yönlerini görür ve katı bir şekilde eleştirir. Davranışları genel anlamıyla olumsuzdur.

Özetle, mükemmel okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile değil, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleştirilebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Okulların etkililiğinin artırılması, sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması ve devam ettirilmesinde okul yöneticilerinin öğretim lideri olmasının önemli olduğu düşünüldüğünde, araştırmanın sonuçlarının literatüre anlamlı bir katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın, öğretmenlerin ve yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen algılarına göre, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, örgüt iklimi ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, örgüt iklimi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algıları örgüt iklimini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamayı (Sönmez ve Alacapınar, 2011) veya iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006).

Tarama modelinde olan bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların iklimine ilişkin algıları ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini okul ikliminin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutları oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler ise öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarıdır. Bununla birlikte, mevcut araştırma bulguları bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak için yeterli görülmediğinden, çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler ve bağımsız değişkenlerin yordayıcılık düzeyleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 14 ilköğretim okulunda görev yapan 249 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların 130'u (%52.2) kadın, 119'u (%47.8) erkektir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı incelendiğinde, 27'si (%10) 1-5 yıl, 29'u (%11.6) 6-10 yıl, 69'u (%27.7) 11-15 yıl, 50'si (%20.1) 16-20 yıl, 74'ününün (%29.7) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem gibi demografik bilgileri

yer almıştır. İkinci bölümde ise, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının ölçülmesi amacıyla Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi ve okul iklimine ilişkin algıların belirlenmesi için Örgüt İklimi Ölçeği bulunmaktadır.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi: Öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Şişman (2002) tarafından geliştirilmiştir. Anket, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma olmak üzere 5 boyut ve 50 maddeden oluşmaktadır. Anket beşli likert tipindedir. Her soru “Hiçbir Zaman”, “Çok Seyrek”, “Arasına”, “Çoğu Zaman” ve “Her zaman” şeklinde 5 düzeyde derecelendirilmiştir. Anketin Cronbach Alpha katsayıları .94 ile .96 arasında değerlere sahip olup güvenilirliği tatmin edici düzeydedir. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizinde anketin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı .97; boyutlara ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması .90; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi .87; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi .90; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi .90 ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma .93 olarak bulunmuştur.

Örgüt İklimi Ölçeği: Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemek için Steve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı olmak üzere 6 boyut ve 39 maddeden oluşmaktadır. Altı faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı ise % 51'dir. Ölçek dörtlü likert tipindedir. Her madde “Nadiren Olur”, “Bazen Olur”, “Genellikle Olur” ve “Çok Sık Olur” şeklinde 4 düzeyde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; “Destekleyici Müdür Davranışı” faktörü için .89, “Emredici Müdür Davranışı” faktörü için .78; “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktörü için .73; “Samimi Öğretmen Davranışı” faktörü için .82, “Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktörü için .80 ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktörü için .70 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada yapılan istatistik analiz sonuçlarına göre ölçeğin toplam güvenilirliği .84 olarak bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; destekleyici müdür davranışı boyutu için .89, emredici müdür davranışı boyutu için .82; kısıtlayıcı müdür davranışı boyutu için .56;

samimi öğretmen davranışı boyutu için .85, meslektaşlar arasında işbirlikçi öğretmen davranışı boyutu için .71 ve umursamaz öğretmen davranışı boyutu için .68 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizi temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, bilgisayar ortamına aktarılan veriler eksik ya da hatalı değer uç değerler açısından incelenmiş, ikinci aşamada ise araştırmanın alt problemleri çözümlenmiştir. Hatalı değer analizinde, yanlışlıkla hatalı girildiği düşünülen değerler düzeltilmiştir.

Araştırma sorularının çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri belirlenerek o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

3. BULGULAR

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve örgüt iklimi algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretimsel Liderlik ve Örgüt İklimi Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss
1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	3.49	.74
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	3.53	.70
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	3.58	.76
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3.07	.83
5. Düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	3.47	.84
6. Destekleyici Müdür Davranışları	2.75	.65
7. Emredici Müdür Davranışları	2.38	.66
8. Kısıtlayıcı Müdür Davranışları	2.49	.60

9. Samimi Öğretmen Davranışları	2.44	.66
10. İşbirlikçi Öğretmen Davranışları	2.87	.50
11. Umursamaz Öğretmen Davranışları	2.12	.67
10. Öğretimsel liderlik (Toplam)	3.43	.68
11. Örgüt İklimi (Toplam)	2.55	.34

Çalışma grubundaki öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; öğretimsel liderlik boyutları açısından en yüksek ortalama, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda (\bar{X} :3.58) olurken, en düşük ortalamanın öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda (\bar{X} :3.07) olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik diğer dağılımlara bakıldığında ise, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (\bar{X} :3.53) boyutunu sırasıyla, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (\bar{X} :3.49) ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarının izlediği görülmektedir. Örgüt iklimine ilişkin dağılımlara bakıldığında ise, en yüksek ortalama, işbirlikçi öğretmen davranışları boyutunda (\bar{X} :2.87) olurken, en düşük ortalamanın umursamaz öğretmen davranışları boyutunda (\bar{X} :2.12) olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyonu tekniği uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki

Alt boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-Okul amaç. Belir. ve pay.	-											
2-Eğt. Prog. ve öğrenc. Değer.	.79**	-										
3- Öğrt. sürec. ve öğrenc. değer.	.74**	.77**	-									
4- Öğretmenl. destek. ve geliş.	.55**	.63**	.66**	-								
5- Düz. Öğren-öğret. çev.	.71**	.72**	.73**	.69**	-							
6- Destekleyici müdür dav.	.54**	.56**	.49**	.43**	.58**	-						

7- Emredici müdür dav.	.09	.11	.18**	.14*	.01	.07	-					
8- Kısıtlayıcı müdür dav.	-.09**	-.16**	-.03	-.00	-.13*	-.13*	.32**	-				
9- Samimi öğretmen dav.	.07	.03	.10	.19**	.05	.08	.34**	.18**	-			
10- İşbirlikçi öğretmen dav.	.34**	.25**	.21**	.18**	.28**	.35**	.10	-.08	.44**	-		
11-Umursamaz öğret. dav.	-.22**	-.15*	-.09	.04	-.20**	-.16**	.27**	.48**	.22**	-.18**	-	
12-Öğretimsel lider(Toplam)	.86**	.89**	.89**	.82**	.89**	.59**	.12*	-.11	.11	.29**	-.14*	-
13-Örgüt iklimi(Toplam)	.30**	.29**	.34**	.36**	.28**	.52**	.65**	.41**	.70**	.54**	.36**	.36**

$n=249$, ** $p<.01$, * $p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve örgütsel iklime ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik davranışlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu ile örgütsel iklimin boyutlarından destekleyici müdür davranışları ($r=.54$, $p<.01$); eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu ile destekleyici müdür davranışları ($r=.56$, $p<.01$), işbirlikçi öğretmen davranışları ($r=.25$, $p<.01$); öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu ile örgütsel ikliminin destekleyici müdür davranışları ($r=.49$, $p<.01$), emredici müdür davranışları ($r=.18$, $p<.01$), işbirlikçi öğretmen davranışları ($r=.21$, $p<.01$); öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu ile örgütsel ikliminin destekleyici müdür davranışları ($r=.43$, $p<.01$), emredici müdür davranışları ($r=.14$, $p<.05$), samimi öğretmen davranışları ($r=.19$, $p<.01$), işbirlikçi öğretmen davranışları ($r=.18$, $p<.01$); düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu ile örgütsel ikliminin destekleyici müdür davranışları ($r=.58$, $p<.01$) ve işbirlikçi öğretmen davranışları ($r=.28$, $p<.01$); boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretimsel liderlik anketinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu ile örgütsel ikliminin kısıtlayıcı müdür davranışları ($r=-.09$, $p<.01$); umursamaz öğretmen davranışları ($r=-.22$, $p<.01$); eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu ile kısıtlayıcı müdür davranışları ($r=-.16$, $p<.01$); umursamaz öğretmen davranışları ($r=-.15$, $p<.05$); düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu ile örgütsel ikliminin kısıtlayıcı müdür davranışları ($r=-.13$, $p<.05$), umursamaz öğretmen davranışları ($r=-.20$, $p<.01$); boyutları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve örgüt iklimi algılarına ilişkin toplam puanları arasında ($r=.36$, $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada, okul ikliminin yordanması amacıyla öğretimsel liderlik boyutları ile okul iklimi arasında çoklu regresyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 3, Tablo 4 Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Destekleyici Müdür Davranışlarının Yordanması

Destekleyici müdür davranışlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *Destekleyici Müdür Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	.762	.175	-	4.349	.000
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	.134	.079	.152	1.691	.092
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	.210	.089	.225	2.366	.019*
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	-.053	.078	-.062	-.676	.500
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	-.008	.058	-.011	-.146	.884
Düzenli öğrenme-öğretme çev. ve iklimi oluşt.	.288	.067	.370	4.267	.000*

$F(5,249) = 31,339$, $p<.05$

$R=.626$, $R^2=.392$

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğretimsel liderliğin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarının birlikte, okul ikliminin destekleyici müdür davranışları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.626$, $p<.05$). Öğretimsel liderliğin tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin destekleyici müdür davranışları algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %39’unu açıklamaktadır. Öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($\beta=.225$, $p<.05$) ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ($\beta=.370$, $p<.05$) boyutları, araştırmaya katılanların okul ikliminin destekleyici müdür davranışları boyutuna yönelik algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\beta=.152$, $p>.05$), öğretim süreci

ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($\beta=-.062$, $p>.05$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\beta=-.011$, $p>.05$) boyutları destekleyici müdür davranışlarının tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Emredici Müdür Davranışlarının Yordanması

Emredici müdür davranışlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Emredici Müdür Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	1.892	.218	-	8.692	.000
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	-.002	.099	-.002	-.021	.983
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	.019	.110	.020	.171	.864
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.270	.097	.311	2,774	.006*
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.137	.072	.173	1.911	.057
Düzenli öğrenme-öğretme çev. ve iklimi oluşturma	-.274	.084	-.349	-3.272	.001*
F (5,249) = 4,255, $p<.05$		R=.284, $R^2=.080$			

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretimsel liderliğin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarının birlikte, araştırmaya katılanların okul ikliminin emredici müdür davranışları boyutuna yönelik algıları ile düşük düzeyde anlamlı ve ilişki olduğu görülmektedir ($R=.284$, $p<.05$). Öğretimsel liderliğin tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin emredici müdür davranışları algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %8’ini açıklamaktadır. Öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($\beta=.311$, $p<.05$) boyutu öğretmenlerin emredici müdür davranışları algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordarken düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ($\beta=-.349$, $p<.05$) boyutu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\beta=-.002$, $p>.05$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($\beta=.020$, $p>.05$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\beta=-.173$, $p>.05$) boyutları emredici müdür davranışlarının tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışlarının Yordanması

Kısıtlayıcı müdür davranışlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Kısıtlayıcı Müdür Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	2.950	.198	-	14.921	.000
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	-.196	.090	-.241	-2.183	.030*
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-.171	.100	-.200	-1.713	.088
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.232	.,088	.293	2.627	.009*
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.118	.065	.163	1.803	.073
Düzenli öğrenme-öğretme çev. ve iklimi oluşturma	-.103	.076	-.144	-1.352	.178

F (5,249) = 4,586, p<.05 R=.294, R²=.086

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öğretimsel liderliğin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarının birlikte, araştırmaya katılanların okul ikliminin kısıtlayıcı müdür davranışları boyutuna yönelik algıları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.294, p<.05). Öğretimsel liderliğin tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışlarının algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %9’unu açıklamaktadır. Öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (β =.293, p<.01) boyutu öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışları algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktayken okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (β =-.241, p<.05) boyutu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (β = -.200, p>.05), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (β = .163, p>.05), düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma (β = -.144 p>.05) boyutları, kısıtlayıcı müdür davranışlarının tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Samimi Öğretmen Davranışlarının Yordanması

Samimi öğretmen davranışlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Samimi Öğretmen Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	2.164	.219	-	9.880	.000
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	.098	.099	.110	.990	.323
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-.182	.111	-.194	-1.643	.102
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.067	.098	.078	.686	.493
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.255	.072	.323	3,528	.000*
Düzenli öğrenme-öğretme çev. ve iklimi oluşturma	-.128	.084	-.164	-1,523	.129
F (5,249) = 3,342, p<.05		R=.254, R ² =.064			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretimsel liderliğin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarının birlikte, araştırmaya katılanların okul ikliminin samimi öğretmen davranışları boyutuna yönelik algıları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.254, p<.05). Öğretimsel liderliğin tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin samimi öğretmen davranışları algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %6’sını açıklamaktadır. Öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (β =.323, p<.05) boyutu öğretmenlerin samimi öğretmen davranışlarının algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (β =.110, p>.05), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (β =-.194, p>.05), düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma (β =-.164 p>.05) ve öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (β =.078, p>.05) boyutları samimi öğretmen davranışlarının tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

İşbirlikçi Öğretmen Davranışlarının Yordanması

İşbirlikçi öğretmen davranışlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İşbirlikçi Öğretmen Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	2.121	.159	-	13.324	.000
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	.262	.072	.389	3,627	.000*
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-.028	.080	-.039	-.347	.729
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	-.101	.071	-.154	-1.415	.158
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	-.008	.053	-.013	-.147	.883
Düzenli öğrenme-öğretme çev. ve iklimi oluşturma	.094	.061	.158	1.530	.127

F (5,249) = 7,598, p<.05 R=.368, R²=.135

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretimsel liderliğin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarının birlikte, araştırmaya katılanların okul ikliminin işbirlikçi öğretmen davranışları boyutuna yönelik algıları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.368, p<.05). Öğretimsel liderliğin tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışları algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %14’ünü açıklamaktadır. Öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (β =.389, p<.05) boyutu öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışları algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (β =-.039, p>.05), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (β =-.154, p>.05), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (β =-.013, p>.05) ile düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma (β =.158, p>.05) boyutları işbirlikçi öğretmen davranışlarının tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Umursamaz Öğretmen Davranışlarının Yordanması

Umursamaz öğretmen davranışlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Umursamaz Öğretmen Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	2.675	.214	-	12.488	.000
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	-.210	.097	-.232	-2,165	.031*
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-.042	.108	-.044	-.389	.697
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.118	.096	.134	1,235	.218
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.288	.071	.358	4.071	.000*
Düzenli öğrenme-öğretme çev. ve iklimi oluşturma	-.282	.082	-.354	-3.415	.001*
F (5,249) = 7,514, p<.05		R=.366, R ² =.134			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretimsel liderliğin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarının birlikte, araştırmaya katılanların okul ikliminin umursamaz öğretmen davranışları boyutuna yönelik algıları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.366, p<.05). Öğretimsel liderliğin tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışları algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %13’ünü açıklamaktadır. Öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (β =.358, p<.05) boyutu öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışları algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (β =-.232, p<.05) ile düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma (β =-.354, p<.05) boyutları öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışları algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (β =-.044, p>.05) ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (β =.134, p>.05) boyutları umursamaz öğretmen davranışlarının tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının örgüt iklimini yordayan bir değişken olduğu düşüncesini doğrular niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, örgüt iklimi boyutlarından işbirlikçi öğretmen davranışı en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut ise umursamaz öğretmen davranışı olmuştur. Örgüt ikliminin diğer boyutlarına bakıldığında, sırasıyla destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, emredici müdür davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı boyutlarının izlediği görülmektedir. İşbirlikçi davranış sergileyen öğretmenler görevlerini para için değil zevkle yerine getirirler, yeni gelen meslektaşlarını kolayca içlerine alırlar, birbirlerinin hatalarına karşı hoşgörülüdürler ve okuldan ders biter bitmez ayrılma çabası içerisine girmezler. Umursamaz davranış sergileyen öğretmenler ise, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırmaya çalışırlar çünkü o toplantıların yararlı olacağına inanmazlar. Ayrıca kendi doğrularını kabul ettirebilmek için meslektaşlarına baskı uygulayabilirler (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Gök (2009) örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada öğretmenlerin %74,6'sının sağlıklı/olumlu algıladığını belirtmiştir. Oktaylar'ın (1997) yaptığı bir çalışmada, öğretmenler örgüt iklimini olumlu yönde orta düzeyde algıladıkları belirtmiştir. Süpçin (2000) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgüt iklimini algılama düzeylerinin düşük olduğunu gözlemlemiştir. Bu araştırmalar öğretmenlerin bulunduğu/çalıştığı okullara göre iklim algılarının farklılaşabileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçları ışığında en yüksek düzeyde algılanan boyutun işbirlikçi, en düşük düzeyde algılanan boyutun ise umursamaz öğretmen davranışı olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, o okulda meslektaşlar arasında işbirliğin olduğu, öğretmenlerin derse zevkle geldiği ve toplantılardan yararlanabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretimsel liderlik boyutlarında ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde değerlendirilen boyut öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi olmuştur. Öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik diğer dağılımlara bakıldığında, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunu sırasıyla, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunun izlediği görülmektedir. Öğretim süreci ve öğrencinin değerlendirilmesi zamanında geri dönüt almak için önemlidir. Okulun amaçlarının okul ve sınıf içindeki uygulamalara yansıtılıp yansıtılmadığını görmek için öğretim süreci değerlendirilir. Aynı zamanda süreç değerlendirilirken öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeyleri de gözlenir. Çünkü bu değerlendirmeler sonunda program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenir ve yapılacak gerekli değişiklikler saptanır (Şişman, 2002). Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) okul müdürlerinin öğretimsel liderliği davranışları ile

öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öğretimsel liderliğin alt boyutlarından en yüksek düzeyde algılanan boyutun okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, en düşük düzeyde ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun olduğunu gösteren benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu bulguların tersine, okul kültürü ile öğretimsel liderlik davranışlarını inceleyen Şahin (2011), öğretimsel liderliğin en yüksek düzeyde algılanan boyutunun mesleki gelişim yani öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise geri bildirim yani öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmada, örgüt iklimin destekleyici müdür davranışı boyutu ile öğretimsel liderliğin bütün boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul yöneticisinden beklenen öğretimsel liderlik davranışları arasında yer alan en önemli noktalardan biri de olumlu okul iklimini ve ortamını hazırlamasıdır. Okul iklimi denilince öncelikle okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi akla geldiğinden öğretimsel liderlik davranışlarından olan okulun amaçlarının belirlenmesi ve bunun paydaşlarla paylaşılması, öğretim sürecinin ve öğrencinin zamanında ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi, öğretmenlerin yönetici tarafından destek gördüğünü hissetmesi vs. okul iklimi üzerinde olumlu etkilere sahip olacaktır (Şişman, 2002). Turan'ın (1998) yaptığı bir araştırmada da okul ikliminin destekleyici müdür davranışı boyutu ile öğretmenlerin okula bağlılığı arasında olumlu bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Okulda destekleyici bir yönetici davranışı olduğunda öğretmenlerde “biz” duygusu gelişmektedir ve okula bağlılıkları artmaktadır (Acarbay, 2006).

Bununla beraber örgüt iklimin umursamaz öğretmen davranışı boyutu ile öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Umursamaz öğretmen, derste öğrencileri serbest bırakır ve ders zamanının dolmasını bekler. Ders dışında okulda kalmamaya çalışır ve okulla ilgili gelişmelerden bihaberdir (Tezcan, 1985). Bu bulguya dayanarak, okulda amaçların beraber belirlenerek bütün paydaşlarca paylaşılmasını sağlamak ve olumlu bir iklim oluşturmak öğretmenin okula karşı ilgisini arttıracak ve okulla ilgili gelişmeleri umursar duruma gelebileceğini söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçları örgüt iklimi boyutlarının öğretimsel liderliğin bütün boyutlarıyla (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve

geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, ortaokullarda örgüt iklimi ve yöneticilerin liderlik davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varan Bailey'in (1990) araştırma bulgularıyla uyumludur. Öğretmenlerin düşüncelerine göre örgüt iklimi ile yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmada, Emeksiz (2003), Şentürk ve Sağnak (2012) okul iklimi ile öğretimsel liderlik arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulgusu araştırma bulgularıyla uyum göstermektedir. Bu bulgular, öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması özelliklerine sahip yöneticilerin okul iklimini de olumlu yönde etkileyeceği şeklinde yorumlanabilir.

Regresyon analizi sonuçları, öğretimsel liderliğin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu, örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı boyutunu pozitif, emredici müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarını negatif yönde anlamlı yordadığını göstermiştir. Korkmaz'ın (2011) ilköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi adlı çalışmasında olumlu bir iklimin yine örgüt için önemli değişkenlerden olan örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Arslantaş ve Özkan'ın (2012) müdürlerin olaylar karşısında yapıcı ya da yıkıcı olmasının öğretimsel liderlik özelliklerinden etkilenip etkilenmediğini araştırdıkları çalışmada, öğretimsel liderlik özelliklerinin müdür davranışlarının yapıcı veya yıkıcı olmasının %30'unu açıkladığını bulgulamışlardır. Okullardaki iklimin oluşturulmasında temel görev okul müdürlerine düşmektedir (Şentürk ve Sağnak, 2012). Bu yüzden müdürün davranış biçimi iklimi etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Destekleyici bir tavır sergileyen okul müdürlerinin olumlu bir iklim ve öğrenme çevresi yaratmasının daha kolay olabileceği söylenebilir. Emredici tutum sergileyen okul müdürlerinin ise çevrelerince olumlu algılanmadıkları için olumlu bir iklim oluşturabilmesi zor olabilir. Bu sebeple, emredici müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarını öğretimsel liderliğin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunun negatif yönde yordaması şaşırtıcı değildir.

Örgüt ikliminin samimi öğretmen davranışı boyutunun sadece öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu tarafından açıklandığı görülmektedir.

Samimi öğretmen davranışı sergileyen öğretmenler meslektaşlarıyla sık sık bir araya gelir ve yakın arkadaşlıklar kurar. Samimi bir ortamın var olduğu bir iklime sahip örgütlerin etkililiği diğer örgütlere göre daha olumlu ve yüksel olduğu görülmüştür (Demirel, 1997). Bir okulda öğretmenler meslektaşları ile bir araya gelip daha iyi bir öğretim için paylaşımlarda bulunmaları öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesi bakımından önemlidir. Bu bakımdan, samimi öğretmen davranışı boyutunun öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu ile olumlu bir ilişkisinin olması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Ayrıca öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu örgüt ikliminin umursamaz öğretmen davranışı boyutunu da pozitif yönde anlamlı yordamaktadır. Öğretmenine engel olan bir müdür ve bunu umursamayan bir öğretmenin olduğu okulda öğretmenin desteklenmesi ve gelişmesi zor olabilir. Bu açıdan bu sonuç beklenmeyen şaşırtıcı bir sonuç olarak görülebilir.

Örgüt ikliminin emredici müdür davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı boyutları öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu tarafından pozitif yönde etkilenmektedir. Emredici davranış sergileyen müdürler okul personelini en ince detaya kadar sıkı bir şekilde denetlemektedirler (Hoy ve Miskel, 2010; akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Bu tür müdürlerde tek yönlü iletişim hâkimdir ve öğretmenlerinin geri bildirimde bulunmasına imkân vermezler (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010). Kısıtlayıcı davranış sergileyen müdürlerde de emredici davranış sergileyen müdürlerde olduğu gibi iletişim tek yönlüdür. Öğretmenleri gereksiz işlerle uğraştırır ve bu işlerin yapılıp yapılmadığını sürekli denetler (Hoy ve Miskel, 2010; akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Sıkı bir denetim anlayışı benimseyen emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışının öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinde rol oynaması beklenen bir sonuçtur. Fakat bu tür davranış sergileyen müdürlerde iletişim tek yönlü olduğu için değerlendirmenin sağlıklı olup olmadığı tartışılabilir.

Öğretimsel liderliğin boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması örgüt ikliminin işbirlikçi öğretmen davranışı boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Örgüt ikliminin umursamaz öğretmen davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı boyutları ise öğretimsel liderliğin bu boyutu tarafından negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği ham hayal ürünü olmayıp inandırıcı olan yer ve durumdur. Misyon ise bir okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir. Okulun amaçları belirlenirken okulun

gerçekleştirmek istediği vizyon ve misyonu kapsamına dikkat edilmelidir (Şişman, 2012). Amaçların paylaşılması ise verilen kararların anlaşılmasında, benimsenmesinde ve etkili şekilde uygulanmasında önemli rol oynar (Aydın, 2010). Bununla birlikte paylaşılan ortak amaçlar okul kadrosunda birlik ve bütünlüğü olumlu yönde etkilerken bireylerin kendilerini örgütün işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlar (Şişman, 2012). İşbirlikçi öğretmen davranışlarında mesleki paylaşımlar esas olduğu için öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundan etkilenmesi şaşırtıcı değildir. Aynı şekilde kısıtlayıcı okul müdürü, amaçların paylaşımını sınırlı yapabileceğinden ve umursamaz öğretmenin de amaçların belirlenmesiyle ya da paylaşılmasıyla çok ilgilenmeyeceklerinden öğretimsel liderliğin bu boyutuyla negatif yönde anlamlı düzeyde yordanması şaşırtıcı değildir.

Bunun dışında öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu örgüt iklimini sadece destekleyici müdür davranışı boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Destekleyici müdür davranışları öğretmenlerin kendilerine güven duymalarını sağlar ve destekleyici okul ortamı öğretmenlerin performanslarını artırır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Eğitim programının oluşturulması ve öğretim sürecinin iyi bir şekilde yürütülebilmesi için okul müdürü liderlik etmeli, programın uygulanmasında da etkin bir şekilde rol almalıdır. Öğretmenler destekleyici tutum sergileyen müdürler karşısında daha açık davranabileceklerini düşündükleri için programın planlanması, uygulanması, yönetilmesi gibi aşamalarında müdürlerle hep iletişim halinde olup onları bilgilendirebilirler. Bu bakımdan, destekleyici müdür davranışı boyutunun öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu ile olumlu bir ilişkisinin olması doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Araştırmanın önemli sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

1) Öğretmenlerin algılarına göre örgüt iklimi boyutlarından en yüksek algılanan boyut işbirlikçi öğretmen davranışı olurken, en düşük düzeyde değerlendirilen boyut umursamaz öğretmen davranışı olmuştur.

2) Öğretimsel liderlik boyutlarında ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde değerlendirilen boyut öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi olmuştur.

3) Örgüt iklimi boyutlarının öğretimsel liderliğin bütün boyutlarıyla (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma) pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

4) Örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutları, öğretimsel liderliğin aynı boyutu (düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturma) tarafından yordamıştır.

5) Öğretimsel liderlik boyutlarından sadece eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır.

6) Örgüt ikliminin işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutları, öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu tarafından etkilenmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, okul yöneticileri, öğretmenlerin daha çok işbirliği içinde çalışabilecekleri etkinlikler yapmalıdır. Bu uygulamalar okul ikliminin samimi öğretmen davranışının ve destekleyici müdür davranışının gelişmesine yardımcı olacaktır. Okul müdürleri okulu etkileyebilecek kararlar alırken öğretmenlerin de görüşlerini, isteklerini dikkate almalıdır. Böylece öğretmenlerce düşük algılanan örgüt ikliminin umursamaz öğretmen davranışı ile öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutları olumlu yönde etkilenecektir. Bir okulun iklimi sabit kalmayıp aksine sürekli bir değişim içinde olduğu için yöneticiler öğretmenlerden okulun iklimi hakkında sık sık geri bildirim almalı ve ona göre düzenlemelerde bulunmalıdır. Son olarak liderlik ile örgüt iklimi arasında sıkı bir ilişkinin olmasından dolayı okul müdürü olacak kişilerin örgüt iklimi hakkında çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Araştırmacılara yönelik ise, bu araştırmanın ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ek olarak; yöneticilere hatta öğrenciler ve velilere de uygulanarak daha kapsamlı hale getirilmesi önerilebilir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin örgüt iklimi üzerindeki etkisi okul müdürlerinin algılarına dayalı olarak incelenebilir. Bunun dışında araştırma evreninin Erzurum il merkezindeki resmi ilköğretim okullarıyla sınırlı olmasından dolayı araştırmanın farklı illerde hatta ülke düzeyinde yapılması ve ilköğretim dışında ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde de yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adeogun A. A. ve Olisaemeka- Blessing, U. (2011). Influence of school climate on students' achievement and teachers' productivity for sustainable development. *US-China Education Review*, 8, 552-557.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Argon, T. ve M. Mercan. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. *The First International Congress Of Educational Research, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale*.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı – yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 231-240.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım.
- Bailey, S. (1990). The relationship styles of high school principals and school climate. *Distertation Abstract International*, 9.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bayraker, B. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları (Denizli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 228-244.
- Chell, J. (1995). Introducing principals to the role of instructional leadership. *A summary of a master's project. SSTA Research Centre Report*.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, Ç. A. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2488-2504.
- Çekmecelioğlu, H. (2007). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 79-97.
- Çelik, V. (1999) *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.
- Demirel, T. (1997). *Örgüt iklimi, farklı örgüt iklimlerine sahip örgütlerin etkinliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Desrochers, J. (2007). *School-based mental health services and school-wide interventions*. Paper presented at the National Association of School Psychologists Special Education Nexus Briefing Series, New Canaan, CT.
- Doğan, S. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 226-233.
- Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim*, 186, 38-54.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 587-605.
- Gökçer, N. (2004). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyler ve bu rolleri sınırlayan etkenler (Bingöl ili örneği)*. Yayınlanmış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Gökçer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 29, 113-129.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 123-149.
- Johnson, B., ve Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9, 111-122.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü ilçeleri örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyetlerine göre okul ikliminin oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kazancıoğlu, M. M. (2008). *Özel okullarda üst düzey yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma (İstanbul örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klein, J., Cornell, D. ve Konold, T. (2012). Relationships between bullying school climate and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27, 154-169.

- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17, 117-139.
- Memişoğlu, S. P. (2006). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 179-189.
- Morrison, J., Placier, P., Levitch, A., Zhang, C., Lambert, M. ve Pearce, I. (2008). Parental thoughts about school climate in missouri. *Human Development and Family Studies Educational Leadership and Policy Analysis Sociology University of Missouri*, 18.
- Ninan, M. (2006). *School climate and its impact on school effectiveness: A case study*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, Florida.
- Oktaylar, H.C. (1997). *Ağrı'da görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgütsel iklimini algılama düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm* (8.Baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Pantaleo, A. (2007). School psychology's next generation. *New York School Psychologist*, 25, 4-5.
- Poyraz, H. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri (Buca örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-12.
- Sandberg, A. (2007). Evaluating outcomes: Best practices in reducing stigma in schools by promoting school moral climate. *National Association of School Psychologists-Communique*, 35, 30-33.
- Saygınar, S. (2007). Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2, 67-78.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1909-1928.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 29-47.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58, 274-298.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67-73.
- Tezcan, M. (1985). Eğitimcilerin gençlere ilişkin olumlu ve olumsuz tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18.
- Turan, S. (1998). Measuring Organizational Climate and Organizational Commitment in the Turkish Educational Context. Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration. October 29- November 1, 1998, St. Louis, Missouri, USA.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 239-258.
- Yıldız, E. ve Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 34, 161-173.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-11.